



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Faculdade das Ciências Sociais e Humanas

Competência emocional e dimensões sociais das vivências académicas em estudantes do curso de Sociologia

Ana Rita Gomes Guerra de Melo

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria da Graça Esgalhado

Covilhã, Junho de 2012

Dedicatória

Aos meus pais, Fernando e Elsa, pois são a razão de ser quem sou hoje.

Ao Davide, por partilhar comigo as emoções e as angústias do dia-a-dia.

À Fabiana, por me “aturar” quase diariamente.

A todos os que, de alguma forma, para ele contribuíram.

Agradecimentos

Uma investigação é sempre um trabalho que engloba pessoas, nomeadamente apoio e cooperação, para conseguir atingir resultados consistentes.

Quanto ao meu percurso académico, agradeço em primeiro lugar aos meus pais pelo carinho, dedicação, ajuda, disponibilidade, força e atenção, na realização do curso e nesta fase, no Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Agradeço ainda ao meu namorado e aos meus amigos, particularmente à Fabiana, pelo apoio constante que me proporcionaram, no sentido de poder trabalhar neste estudo tão importante no meu percurso de desenvolvimento pessoal e social.

Agradeço ao Departamento de Psicologia e Educação, mas principalmente à Professora Doutora Maria da Graça Esgalhado, por todos os pormenorizados ensinamentos que me concedeu, bem como a disponibilidade e apoio com que sempre me acolheu. Agradeço também os conselhos, a sabedoria que me facultou e todo o rigor científico disponibilizado ao longo deste trabalho.

Um agradecimento muito importante para todos os estudantes universitários que contribuíram de forma imprescindível para este estudo, uma vez que gentilmente me responderam aos questionários.

A todos o meu bem-haja!

Resumo

Nos dias de hoje, o tema da competência emocional tem suscitado um elevado interesse na investigação, fundamentalmente nos contextos de educação. Neste trabalho analisa-se a competência emocional e as dimensões sociais das vivências académicas de estudantes do ensino superior. Os objetivos deste estudo consistem em avaliar a competência emocional e averiguar as dimensões sociais das vivências académicas de estudantes do curso de sociologia, bem como avaliar a relação existente entre a competência emocional e as dimensões sociais das vivências académicas desses mesmos alunos. Participaram 84 sujeitos, 62 do sexo feminino e 22 do sexo masculino, com uma média de idade de 21 anos, que responderam a um Questionário sócio-demográfico, ao Questionário de Competência Emocional (QCE) que engloba 3 dimensões - *Capacidade para lidar com a emoção (CL)*, *expressão emocional (EE)* e *percepção emocional (PE)* (Santos e Faria, 2005), e a quatro sub-escalas do Questionário de Vivências Académicas (QVA) (*Relacionamento com os professores*, *relacionamento com os colegas*, *relacionamento com a família e envolvimento em atividades extracurriculares*) (Almeida e Ferreira, 1997). No que diz respeito à competência emocional, os sujeitos da nossa amostra evidenciam boa capacidade para lidar com a emoção ($M=74,56$), boa percepção emocional ($M=66$), e boa expressão emocional ($M=63,83$). No que se refere às dimensões sociais das vivências académicas, os participantes apresentam um fraco relacionamento com os professores ($M=38,13$) e com os colegas ($M=47,9$), uma boa relação com a família ($M=34,62$), e um adequado envolvimento em atividades extracurriculares ($M=23,24$). Não se encontram diferenças estatisticamente significativas na competência emocional e nas dimensões sociais das vivências académicas em função nas variáveis género, idade e local de residência, bem como na correlação entre competência emocional e dimensões sociais das vivências académicas.

Palavras-chave

Competência emocional; Vivências académicas; Ensino superior; Adaptação.

Abstract

Today, the theme of emotional competences has raised a great interest in research, primarily in the contexts of education. This paper analyzes the emotional competence and social dimensions of the academic experiences of students in higher education. The objectives of this study are to assess the emotional competence and assess the social experiences of academic students of sociology, as well as evaluating the relationship between emotional competences and social dimensions of the academic experiences those students. Participated in 84 subjects, 62 females and 22 males with mean age of 21 years, who answered a sociodemographic questionnaire, the Questionnaire of Emotional Competence (QCE), which encompasses three dimensions - *Ability to deal with emotions (CL)*, *emotional expression (EE)* and *emotional perception (PE)* (Santos & Faria, 2005), and four subscales of the Academic Experiences Questionnaire (QVA) (*relationship with teachers*, *relationship with colleagues*, *relationship with the family and involvement in extracurricular activities* (Almeida & Ferreira, 1997). With regard to emotional competences, the subjects in our sample show a good ability to deal with emotion ($M= 74,56$), a good emotional perception ($M= 66$), and good emotional expression ($M= 63,83$). With regard to the social dimensions of academic experiences, the participants have a poor relationship with teachers ($M=38,13$), and with colleagues ($M= 47,9$), a good relationship with the family ($M= 34,62$), and adequate involvement in extracurricular activities ($M= 23,24$). There are no statistically significant differences in emotional competences and the social dimensions of academic experiences depending on the variable gender, age and place of residence, and the correlation between emotional competence and social dimensions of academic experiences.

Keywords

Emotional Competences; Academic Experiences; Higher Education; Adaptation.

Índice

Introdução	1
PARTE TEÓRICA	3
1. Inteligência Emocional	4
1.1. Da inteligência emocional à competência emocional	8
1.2. Desenvolvimento das competências emocionais	15
1.3. Teoria das inteligências múltiplas	16
1.3.1 Críticas à teoria das inteligências múltiplas	18
2. Vivências Académicas	19
2.1. O ensino superior em Portugal	19
2.2. Transição e adaptação à Universidade	21
2.2.1 Fatores pessoais e desenvolvimento psicossocial	24
2.3. Desenvolvimento pessoal do estudante universitário	25
ESTUDO EMPÍRICO	28
3. Apresentação do Estudo	29
4. Método	30
4.1. Participantes	30
4.2. Instrumentos	31
4.3. Procedimentos	34
5. Análise de Dados	34
6. Resultados	36
7. Discussão dos Resultados	46

8. Considerações Finais	49
Bibliografia.....	50

Lista de Figuras

Figura 1 - Esquema da inteligência emocional (Salovey e Mayer, 1990; adaptado de Daniel Chabot, 2000, p.70).....	5
Figura 2 - Dimensões da competência emocional (Goleman, 1998, adaptado de Leandro, et al, 2009).	9
Figura 3 - Modelo de desenvolvimento das competências emocionais (Zeidner, et al, 2003; adaptado de Almeida, et al, 2009, p.119).	10
Figura 4 - Principais objetivos para atingir a maturidade emocional (Teles, 1986)	12
Figura 5 - Distribuição percentual relativamente ao género (N=84).....	30
Figura 6 - Distribuição percentual relativamente ao local de residência (N=84).....	31

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Aptidões e competências (Adaptado de Almeida, et al, 2009, p.114)	14
Tabela 2 - Desenvolvimento pessoal (adaptado de Bastos, Silva e Gonçalves, 2000)	26
Tabela 3 - Estatísticas Descritivas da Variável Idade	31
Tabela 4 - Dimensões do QVA e respetivo <i>alfa</i>	32
Tabela 5 - Dimensões do QCE e respetivo <i>alfa</i>	33
Tabela 6 - Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição (QCE)	36
Tabela 7 - Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição (QVA)	36
Tabela 8 - Resultados para a comparação da competência emocional nos estudantes universitários, segundo o género	38
Tabela 9 - Resultados para a comparação da competência emocional nos estudantes universitários, segundo a idade	39
Tabela 10 - Resultados para a comparação da competência emocional nos estudantes universitários, de acordo com a necessidade de saírem de casa, aquando da sua entrada na Universidade	40
Tabela 11 - Resultados para a comparação da competência emocional nos estudantes universitários, consoante o seu local de residência no período de aulas	40
Tabela 12 - Resultados para a comparação das dimensões sociais de vivências académicas de estudantes universitários, segundo o género	41
Tabela 13 - Resultados para a comparação das dimensões sociais de vivências académicas de estudantes universitários, consoante a idade	42
Tabela 14 - Resultados para a comparação das dimensões sociais de vivências académicas de estudantes universitários, de acordo com a necessidade de saírem de casa, aquando da sua entrada na Universidade	44
Tabela 15 - Resultados para a comparação das dimensões sociais de vivências académicas de estudantes universitários, consoante o seu local de residência no período de aulas	44
Tabela 16 - Resultados da correlação entre a competência emocional e as dimensões sociais de vivências académicas de alunos de sociologia	45

Lista de Acrónimos

CL	Capacidade para lidar com a emoção
DP	Desvio Padrão
EE	Expressão Emocional
IE	Inteligência Emocional
M	Média
MSCEIT	Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test
PE	Perceção Emocional
QCE	Questionário de Competência Emocional
QE	Quociente/Coeficiente de Inteligência Emocional
QI	Quociente/Coeficiente de Inteligência (cognitiva)
QVA	Questionário de Vivências Académicas
QVA AE	Envolvimento em atividades extracurriculares
QVAC	Relacionamento com os colegas
QVAF	Relacionamento com a família
QVAP	Relacionamento com os professores
SPSS	Statistical Package of the Social Sciences
UBI	Universidade de Beira Interior
α	<i>Alfa de Cronbach</i>

Introdução

O conceito de inteligência emocional (IE) emergiu na literatura científica, nos primórdios dos anos 90, com o objetivo de caracterizar um tipo de inteligência que engloba o processamento de informação emocional. Após diversas investigações acerca desta temática, Mayer e Salovey (1997) definiram a inteligência emocional como sendo a capacidade para produzir, identificar e interpretar as emoções facilitadoras do pensamento, para perceber as emoções e o pensamento com base nestas, e para controlar as emoções que permitem o crescimento intelectual e emocional (Costa & Faria, 2009). Dentro desta perspectiva, surge outro conceito, denominado de competência emocional, que segundo Goleman (1998), “*é uma capacidade adquirida baseada na inteligência emocional*” (p.38).

A ligação existente entre o pensamento e a emoção surge associada à importância conferida à competência emocional nos diversos contextos da vida dos sujeitos, fundamentalmente, no trabalho, na família e na escola.

De acordo com outros estudos, esta temática demonstra que o desenvolvimento da competência emocional proporciona a melhoria de outras competências, principalmente as sociais e os comportamentos associados a um potencial adaptativo, impulsionador e facilitador de relações interpessoais e do bem-estar emocional dos indivíduos. A competência emocional tende a favorecer situações de adaptação, melhoria das relações e atitudes e valores mais positivos.

No contexto educacional e, em particular, no ensino superior, a competência emocional tende a ocupar um lugar de destaque na adaptação dos sujeitos, fundamentalmente dos estudantes universitários. Posto isto, neste trabalho, a competência emocional e as competências sociais das vivências académicas nos alunos do ensino superior assumem um papel preponderante, pois ambas refletem os valores e os comportamentos, utilizadas para caracterizar as experiências dos indivíduos no novo contexto académico.

É reconhecido que a transição do ensino secundário para a universidade, leva a que os estudantes se deparem com inúmeros desafios. Além das mudanças que surgem com o final da vida adolescente e do início com a vida adulta, os alunos são confrontados com diversos fatores quer de índole interpessoal, quer de índole contextual. E ainda neste sentido é importante frisar as características pessoais que os indivíduos transportam para o contexto atual onde estão inseridos (Almeida, Soares e Ferreira, 2000).

Assim parece fundamental uma revisão teórica sobre a competência emocional e as dimensões sociais associadas à educação, sendo que o grupo mais indicado para este estudo são os estudantes universitários, durante a sua licenciatura. Este aspeto prende-se com o fato de ser este grupo, que mais recentemente passou pela adaptação ao ensino superior.

Nesta linha, a presente investigação incidiu nos alunos universitários e no modo como interpretam e reconhecem as suas emoções e as emoções dos outros, uma vez que estas são importantes para o seu desenvolvimento, o estabelecimento de relações e a forma como se vêem e se adaptam ao novo contexto académico.

Deste modo, e para responder aos objetivos delineados, neste estudo recorreu-se a um Questionário sociodemográfico, ao Questionário de Competência Emocional (QCE) e ao Questionário das Vivências Académicas (QVA), aplicados a uma amostra de 84 estudantes universitários do curso de sociologia.

Este estudo apresenta-se organizado em três partes distintas. A primeira parte, de natureza teórica, está dividida em duas partes. No primeiro procura-se definir conceitos e processos associados à competência emocional e relacionados com o constructo de inteligência emocional, bem como a apresentação de modelos teóricos que neste estudo parecem ser relevantes na explicação e compreensão da competência emocional; na segunda parte abordam-se as vivências académicas dos estudantes em Portugal e o modo como estes se adaptam ao ensino superior.

Por sua vez, na segunda parte do trabalho é feita a apresentação da parte empírica dividida em quatro partes. Na primeira procedeu-se à apresentação do estudo efetuado e dos objetivos elaborados, seguindo-se a segunda parte, o método, onde se caracteriza a amostra, se descrevem os instrumentos, o procedimento se apresenta análise dos dados. Na terceira e quarta partes, são descritos os resultados e a sua discussão, respetivamente. Posteriormente são apresentadas as considerações finais deste trabalho.

I.

PARTE TEÓRICA

1. Inteligência Emocional

Segundo Oléron (1977) os conceitos de “inteligência” são bastantes diversos. No entanto, falar de inteligência pressupõe a exposição de conhecimentos alcançados e, por sua vez, a possibilidade da abertura de horizontes para a aquisição de outros. Também, a inteligência emocional também suscita diferentes definições para vários autores.

O conceito de inteligência emocional surgiu no início dos anos 90 e foi implementado por Peter Salovey e John Mayer. Segundo estes, a inteligência emocional é constituída por uma série de capacidades que têm como finalidade perceber, transmitir e expressar as emoções, no sentido de apoiar o pensamento e, do mesmo modo, compreender as emoções dos outros, estabelecendo elos de ligação. Possui a capacidade de regular a sua própria sensibilidade de forma a influenciar diretamente a vida dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento intelectual e emocional.

Costa, Costa e Faria (s.d.) referem que esta relação existente entre as emoções e o pensamento vai influenciar diretamente os diversos contextos da vida humana, tais como, a família, os amigos, a escola e o trabalho. Esta competência vai contribuir de forma positiva para o desenvolvimento de comportamentos facilitadores de relações interpessoais e do bem-estar dos indivíduos.

Para Peter e Salovey (1997), a inteligência emocional estrutura-se a partir de um conjunto de capacidades. Por um lado, capacidades que são necessárias para a avaliação e a expressão das próprias emoções e das emoções dos outros e, por outro lado, para se moldar corretamente às próprias emoções e às emoções dos outros e usar a sua sensibilidade para se motivar, estruturar e realizar na sua vida. O modo de concetualização da inteligência emocional operacionaliza-se esquematicamente conforme se pode observar na figura 1.

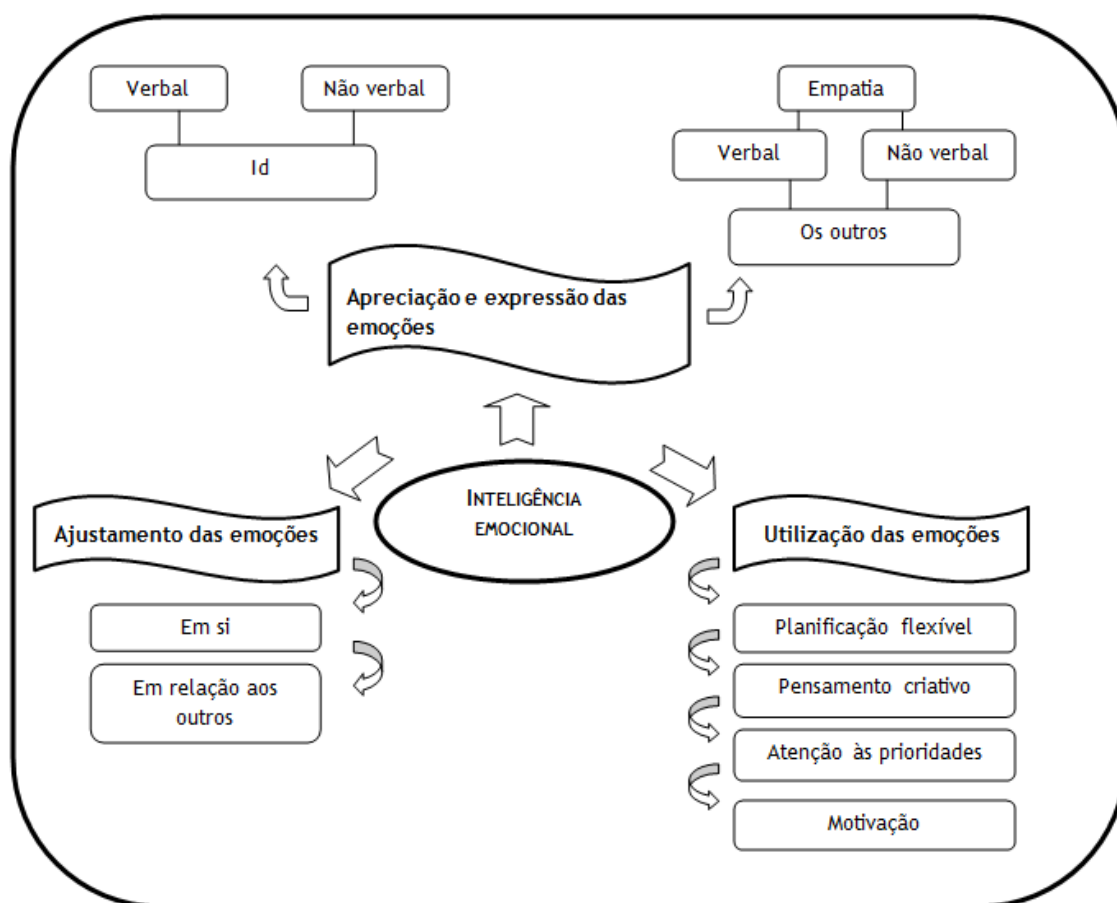


Figura 1 - Esquema da inteligência emocional (Salovey e Mayer, 1990; adaptado de Daniel Chabot, 2000, p.70).

De acordo com Almeida, et al (2009) a disposição deste modelo tem por base dois pontos fundamentais: “ (1) *as formas de processamento geral contidas nas emoções* e (2) *as habilidades que «entram» neste processamento de informação*” (p. 111). Assim, este modelo engloba a competência para reconhecer e diferenciar a informação intrínseca às emoções, da mesma forma que destaca os fatores de motivação relacionados à habilidade para monitorizar as emoções que levam a uma adaptação dos sujeitos ao meio onde estão inseridos e que conduz à resolução dos seus problemas (Mayer & Salovey, 1997). Portanto, para estes autores, a inteligência emocional caracteriza-se como um conjunto de competências mentais que vão permitir a identificação das emoções e da resolução de problemas, facilitando a construção de um modelo de desenvolvimento intelectual.

Este modelo apresenta assim dois diferentes níveis de estudo, que devem ser tidos em consideração. Um deles assenta no entendimento, na análise e na distinção das próprias emoções e o outro centra-se mais na relação existente entre o manuseamento e gestão das emoções. Este aspeto pode ainda verificar-se no próprio sujeito ou nos outros. Assim, surge

uma situação em que se denota um crescente desenvolvimento e complexidade cognitiva, o aparecimento de capacidades que permitem gerir as emoções, por exemplo, a mudança dos estados de humor que facilitam atingir o bem-estar pessoal, o sucesso na vida e a saúde (Almeida, et al, 2009).

Diversas investigações mostram que as pessoas que têm um elevado grau de inteligência emocional alcançam uma maior realização pessoal e, na maior parte dos casos, também a nível profissional, ou seja, pode-se afirmar que são indivíduos que aproveitam mais a vida e são mais felizes. No plano afetivo criam relações fortes e bastante sólidas com os seus familiares e amigos, e no plano profissional têm maior rendimento, o que faz com que produzam mais e melhor, beneficiando, consequentemente do respeito dos colegas e dos superiores, estando mais propensos à subida de posto no seu trabalho.

A inteligência emocional e de acordo com a *International Society of Applied Emotional Intelligence* (ISAEI) baseia-se em dez diferentes características: “ (1) o controlo emocional: compreender e controlar os seus sentimentos e gerir o seu humor; (2) a autoestima: ter bons conhecimentos a seu próprio respeito, independentemente das situações exteriores; (3) a gestão do stress: controlar o stress e criar mudanças; (4) as aptidões sociais: ser capaz de se relacionar com os outros e de ser empático; (5) o controlo da impulsividade: controlar a sua impulsividade e aceitar adiar as gratificações; (6) o equilíbrio: manter um equilíbrio entre o trabalho e a casa, as obrigações e o prazer; (7) as aptidões de comunicação: comunicar eficazmente com os outros; (8) a gestão das suas metas e dos seus objetivos: fixar metas realistas em todas as tarefas e em todas as esferas da sua vida e (10) a atitude positiva: manter uma atitude positiva realista mesmo nos momentos difíceis” (Chabot, 2002, p. 70-71).

Com a introdução do conceito de inteligência emocional, a tentativa de a operacionalizar e de a medir era inevitável. Foram implementados dois tipos de escalas distintas, relativas a auto-relatos que avaliaram atitudes cognitivas dos indivíduos: Escala de Personalidade (Salovey et al.,1995) e a Escala Psicológica (Mayer and Slevens, 1994). Mas dentro desta perspetiva, a escala de personalidade (“*Trait Meta-Modd Scale*” - TMMS) foi considerada a mais adequada e, por isso, estudada em indivíduos que possuem uma elevada capacidade em transmitir com clareza os seus estados psicológicos.

As propriedades psicométricas do TMMS são bastante positivas, o que levou a que algumas das suas investigações empíricas fossem analisadas e utilizadas noutros estudos. No entanto, esta escala apresentava algumas limitações. Em primeiro lugar, o fator que engloba a sua estruturação consiste apenas em três dimensões (atenção, clareza e reestruturação), representando um pequeno aspeto da competência emocional na nossa personalidade (Hutz, Woyciekoski, 2008). Existem muitas medidas consideradas válidas, centradas na inteligência emocional que, de certo modo, necessitam de um teste que as ajude na estruturação de auto-relatos. As tentativas mais recentes de medir a inteligência emocional focam-se na compreensão de diversas atitudes que vão depender da avaliação feita às capacidades consideradas mais relevantes.

O *Multifactor Emotional Intelligence Scale* é um tipo de medida que pode ser realizada manualmente ou através de computador. É organizado segundo quatro fatores principais, centrando-se na compreensão que é feita acerca da inteligência emocional: “ (1) *percepção das emoções*; (2) *utilização das emoções*; (3) *compreensão das emoções* e (4) *controle das emoções*”. De acordo com os princípios enumerados, procedeu-se à criação de uma serie de subtestes, de modo a avaliar algumas competências (Detweiler-Bedell, Detweiler - Bedell, Mayer & Salovey, 2008).

O Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) é um teste de inteligência emocional que tem como principal objetivo testar as capacidades particulares dos quatros princípios da inteligência emocional. O modelo central que engloba este quatro princípios fundamenta-se, essencialmente na ideia de que a inteligência emocional rege-se segundo as normas sociais, portanto, a validade do MSCEIT é baseada na relação existente entre as respostas de cada inquirido, o que vai proporcionar o alargamento do estudo a outros indivíduos

Uma das principais conclusões que se pode retirar quando a inteligência emocional é medida através do MSCEIT é esta ajudar as pessoas nos seus relacionamentos pessoais. Um estudo realizado analisou a inteligência emocional de 180 casais em idade universitária. Estes casais responderam às questões do MSCEIT sobre as suas relações pessoais e foram classificados de acordo com a maneira como se relacionam com os seus parceiros, baseando-se na inteligência emocional de cada um. Nos casais em que ambos os indivíduos apresentaram baixa pontuação no MSCEIT, verificou-se um elevado descontentamento com os seus relacionamentos, em comparação com as classificações de contentamento de outros grupos de casais. Além disso, os casais em que apenas um parceiro era emocionalmente inteligente tendem a ser um casal mais infeliz do que os casais em que os dois parceiros são emocionalmente inteligentes. Uma outra conclusão que se pode retirar da operacionalização da inteligência emocional através do MSCEIT diz respeito ao trabalho.

Um grupo de funcionários de uma seguradora, Fortune 500 que trabalham em pequenas equipas, em que cada uma é liderada por um supervisor, foram sujeitas ao teste. Todos estes funcionários avaliaram-se uns aos outros sobre as qualidades de cada um deles no trabalho, tais como em momento de stress e conflito e a capacidade de liderança que exibem.

Os empregados com as pontuações mais altas no MSCEIT foram classificados pelos seus colegas como pessoas mais fáceis de lidar e com mais responsabilidades para criar ambientes de trabalhos mais agradáveis. De acordo com os seus supervisores, estes empregados são mais sensíveis, mais tolerantes a situações de stress, mais sociáveis e com um maior potencial para assumirem cargos de liderança. Para além disso, as pontuações mais elevadas que se verificaram no MSCEIT, foram relacionadas a salários e aumento anuais mais altos.

Apesar dos estudos realizados em torno da mensuração da inteligência emocional ao longo dos anos, algumas das pesquisas sobre a sua validade mostraram que a maioria dos testes ainda está no início (Detweiler-Bedell, Detweiler - Bedell, Mayer & Salovey, 2008).

Segundo Brackett & Mayer, (2002), embora a origem do conceito de inteligência emocional e as medidas que lhe estão associadas sejam consideradas interessantes, ainda não há um verdadeiro consenso sobre a melhor forma de medir a inteligência emocional. Verifica-se uma certa discordância entre os investigadores, mas não necessariamente entre aqueles que trabalham em ambientes diferentes, onde a inteligência emocional é definida como um conjunto de competências que se baseiam na compreensão, expressão, regulação e uso das emoções.

1.1. Da inteligência emocional à competência emocional

“Competência emocional é uma capacidade adquirida baseada na inteligência emocional”
(Goleman, 1998, p. 38).

Um outro autor que se debruçou sobre a temática da inteligência emocional foi Goleman (1995), que define a inteligência emocional como (1) a capacidade dos indivíduos se motivarem a eles próprios nas situações menos positivas com que se deparam na vida; (2) saber gerir o pensamento, de modo a regular o desânimo provocado pelas frustrações; e (3) evidenciarem a capacidade de controlar o seu estado de espírito de forma a agir corretamente com eles próprios e com os outros.

Goleman identifica cinco habilidades, divididas em intra e interpessoais. Nas intrapessoais situam-se (1) o autoconhecimento emocional, onde existe um reconhecimento das emoções quando estas ocorrem; (2) o controlo emocional, que é a capacidade de saber lidar com os próprios sentimentos, ajustando-o a cada situação vivenciada; (3) a auto-motivação, conduzir as emoções de acordo com os nossos próprios objetivos pessoais. No que diz respeito às habilidades interpessoais está o reconhecimento das emoções em outras pessoas, com a capacidade de reconhecer as emoções dos outros, e a habilidade em relacionamentos interpessoais, pela utilização das próprias competências sociais.

Estas dimensões estão diretamente relacionadas com os indivíduos, dado que as competências fazem parte do nível de desenvolvimento de inteligência. Assim, um indivíduo que se considere ter iniciativa - uma das capacidades pessoais relativa à dimensão da motivação - apresenta um maior grau de desenvolvimento de iniciativa. No entanto, possuir apenas “*um alto grau de inteligência emocional não assegura que uma pessoa terá adquirido competências emocionais*” (Goleman, 1998, p.51). Nesta perspetiva, verifica-se que em determinadas profissões, os sujeitos necessitam de desenvolver algumas competências em vez de outras. Goleman diferencia-se, pois, competência pessoal, que envolve autoconsciência, autoregulação e motivação, de competência social, que abarca a empatia e as aptidões sociais (cf. Figura 2).

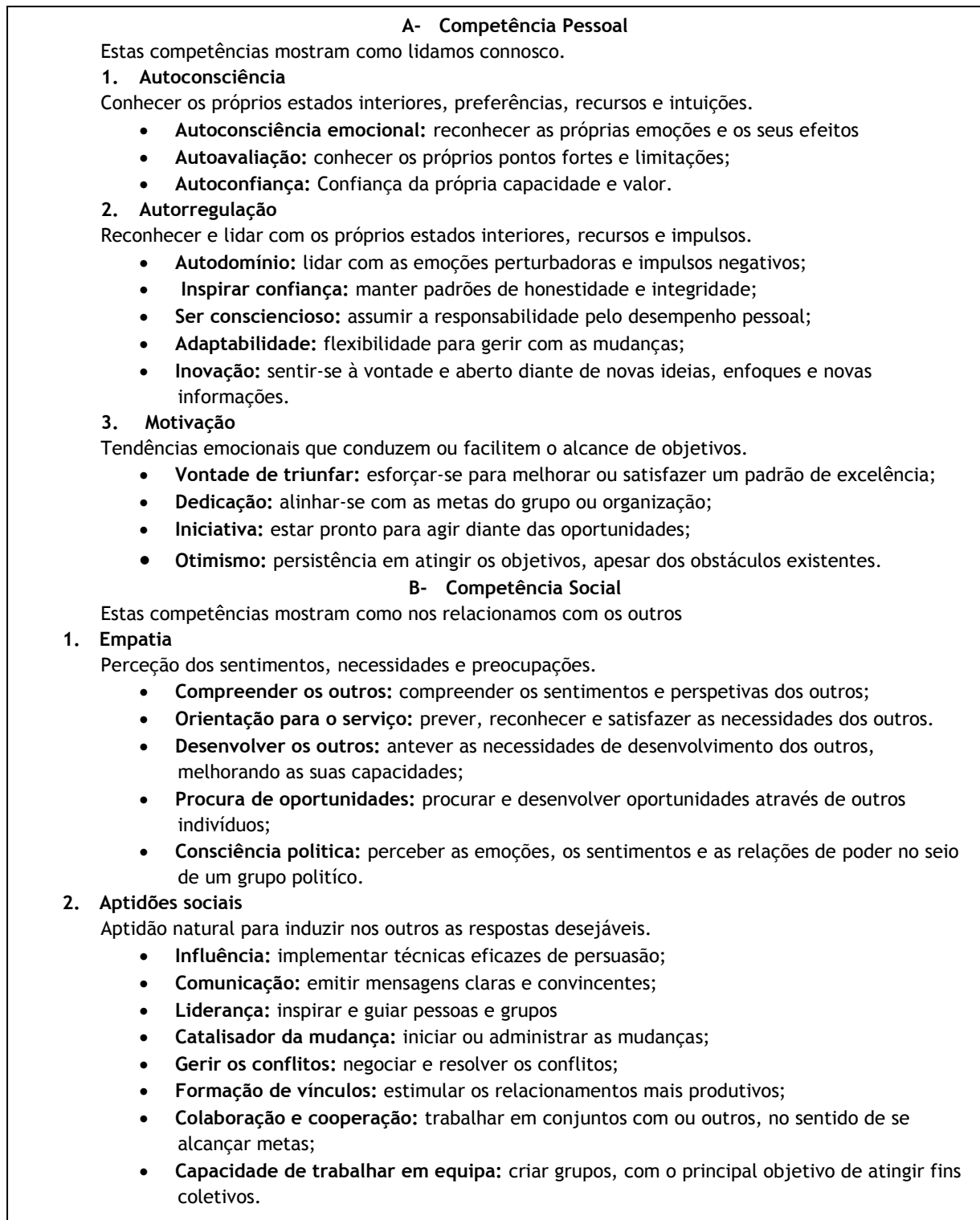


Figura 2 - Dimensões da competência emocional (Goleman, 1998, adaptado de Leandro, et al, 2009).

Este modelo encontra-se sujeito a críticas e segundo Franco (2007) este modelo não é cientificamente correto e apresenta diversas lacunas, quer ao nível metodológico quer ético e conceptual. No entanto, em Portugal “o modelo de Goleman surge representado no

Questionário de Competência Emocional” (Almeida, et al, 2009, p.118), embora os modelos mistos surjam igualmente retratados em outros instrumentos como o *Emotional Competences Inventory* (ECI Boyatzis, Goleman e Rhee, 2000) e o *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQ Pretides e Furnham,2003).

Os autores Zeidner, Mathews, Roberts e MacCann (2003), citados por Almeida, et al (2009) construíram um modelo que estuda a inteligência emocional, (cf. Figura 3) defendendo que a competência emocional é resultado do equilíbrio entre o social e o pessoal. Este modelo pretende demonstrar as disparidades que existem ao nível das emoções apresentando três fatores distintos e implicados na inteligência emocional ” (1) *temperamento positivo*; (2) *regra de aprendizagem adquirida*; e (3) *forma de regulação emocional consciente*” (p. 119) (cf. Figura 3).

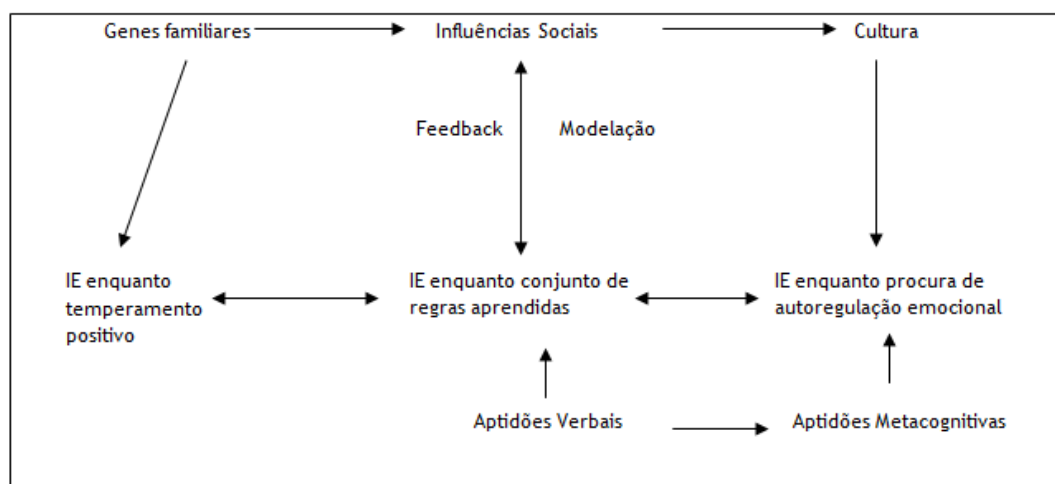


Figura 3 - Modelo de desenvolvimento das competências emocionais (Zeidner, et al., 2003; adaptado de Almeida, et al, 2009, p.119).

Segundo este modelo foram verificadas algumas diferenças no primeiro ponto (natureza positiva) que se centra, fundamentalmente em critérios de genética, isto é, todo o material genéticos que nos é transmitido pelos nossos pais e pelas relações e forças sociais que mantemos com os nossos familiares, professores e amigos. No que diz respeito ao segundo ponto (regras de aprendizagem alcançada), este vai de encontro ao ponto anterior, uma vez que as regras além de sofrerem intervenções por parte da sociedade e de grupos sociais onde o indivíduo está inserido, também pertencem a domínios das aptidões verbais. O terceiro e último ponto (controlo das emoções) remete, mais uma vez para as influências sociais, mas também e, não menos importante, para a função da cultura e das aptidões metacognitivas que vão desempenhar um papel crucial neste controlo emocional. Este modelo demonstra ainda que as pessoas com uma alta inteligência emocional reagem e gerem mais facilmente as suas emoções quando sujeitas a situações de stress, sentindo-se mais capazes de regular os seus estados emocionais. O modelo mostra também que os indivíduos com uma elevada

competência emocional, apresentam menos estados depressivos e menos sofrimento e desânimo, conseguindo desta forma, controlar melhor e de um modo mais confortável as suas emoções.

Outros estudos demonstram que algumas dimensões da inteligência emocional permitem explicar 28% da variância relacionada com a autoestima e 39% da variância ligada ao bem-estar pessoal.

Um facto considerado importante que ressalta na literatura prende-se com a ideia de que a capacidade para se “ perceber” a inteligência emocional está relacionada com a diminuição dos efeitos negativos de alguns estados emocionais (Almeida, et al, 2009).

O MSCEIT, um dos principais instrumentos na medição da inteligência emocional, põe em evidência uma habilidade diferencial da IE de acordo com a idade e o género. Uma outra investigação realizada em Espanha, apresenta uma diferença significativa entre homens e mulheres, uma vez que as mulheres apresentam valores mais altos na escala do MSCEIT em relação aos homens. No que toca à variável idade, verifica-se uma correlação positiva, de acordo com os valores da escala do MSCEIT. Então, pode-se assumir o desenvolvimento da inteligência emocional em função da idade (Brackett & Mayer, 2002).

Apesar da importância de algumas teorias, Matthews e Zeidner (2000) citados por Almeida, et al (2009), referem que, por um lado, qualquer uma das teorias da inteligência emocional deve contemplar os processos neuro-cognitivos e, por outro lado, explica como é que estes processos demonstram a variação nas respostas dos sujeitos, quando confrontados com mudanças face a novas realidades. Uma das críticas mais evidenciadas assenta nos aspetos específicos dos instrumentos e a incapacidade de medir as competências emocionais. Dentro desta perspectiva, o MSCEIT reflete melhor os sujeitos com *scores* de inteligência emocional mais baixos do que os indivíduos com elevados resultados pessoais.

Ainda segundo o Matthews, Zeidner & Roberts (2003) citados por Almeida, et al (2009) é possível o aparecimento de um movimento que integre estes pressupostos, nomeadamente, quando as teorias da inteligência emocional indicam apenas um conjunto de capacidades que eliminam as tradicionais medidas do QI.

Para Goleman (1999) *“muitas profissões atualmente dão conta que as competências emocionais são mais importantes em até 73% que as competências técnicas pertinentes à profissão. Constatou-se que as competências emocionais tinham o dobro da importância na contribuição para a excelência, em comparação com o intelecto e conhecimento especializado, tomados isoladamente”* (p.45).

Este autor refere também que a competência emocional não é algo inato, nem que desenvolve durante o período infantil, mas sim ao longo da vida através das experiências vivenciadas pelos indivíduos. Desta forma e de acordo com Teles (1986), surge um outro conceito que engloba todos os elementos da competência emocional: maturidade emocional. Esta pode ser atingida através de um conjunto de objetivos descritos por Teles (1986) (cf. Figura 4).

1. **Objetivação:** Reduzir ao mínimo as alterações emocionais da percepção, da interpretação e reação à realidade;
2. **Objetivos a longo prazo:** Tolerar a insatisfação a fim de alcançar um determinado objetivo importante no futuro;
3. **Aumento da responsabilidade:** Fortalecer o autoconceito e aumentar a competência pessoal, no sentido de melhorar sempre o nosso trabalho;
4. **Tolerância de frustração:** Resistência a situações adversas, sempre com o fim de atingir metas desejadas;
5. **Compaixão:** Desenvolvimento do sentido de preocupação e de simpatia para com os outros;
6. **Medir as reações:** Assegurar a intensidade de comportamentos e sentimentos adequados a cada situação;
7. **Mecanismos de socialização:** Adaptação de um modo adequado às circunstâncias sociais com que nos deparamos.

Figura 4 - Principais objetivos para atingir a maturidade emocional (Teles, 1986)

Para os autores um dos aspectos importantes a considerar é que o desenvolvimento da maturidade emocional está intimamente relacionada com as aprendizagens acadêmicas. O que se ensina e o modo como os docentes o fazem, pode contribuir de forma positiva ou menos positiva para os alunos e para o aperfeiçoamento das suas competências emocionais.

Segundo Fabra e Doméneche (2001) citados por Pavão (2003) é fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade de experienciar as aprendizagens de uma forma mais crítica, do mesmo modo que consigam comunicar as suas emoções. Na mesma linha, Goleman (1995) refere a importância do desenvolvimento de aptidões interpessoais, uma vez que “*a inépcia interpessoal de líderes baixa o desempenho de todos*” (p.44). Por exemplo, os docentes são vistos como líderes, logo as suas competências interpessoais situam-se no plano principal, o que levaria a que, ao mesmo tempo que cumprem a sua função, os alunos realizassem os trabalhos de um modo mais eficaz.

Goleman (1995) refere que uma das principais limitações que a psicologia possui é referente à incompetência que os testes de QI (quociente de inteligência) revelam, no modo como determinam o (in) sucesso que os indivíduos têm nas suas vidas. Claro que existe uma relação entre o QI e determinadas situações da vida quotidiana, e uma pessoa com QI de baixo valor desempenha funções num trabalho com poucas qualificações e que os que apresentam valores de QI bastante mais elevados são, consequentemente colocados em posto de trabalho com um nível superior, e por isso com melhores remunerações. Mas esta perspetiva nem sempre tende a ser a mais correta. Na verdade, segundo Goleman (1995), existem inúmeras exceções no que toca à relação entre o QI e a condição de vida dos indivíduos. Aliás, é mais visível a exceção do que a regra, até porque na realidade só cerca de 20% do QI contribui para o sucesso na vida, deixando os restantes 80% para outros fatores influentes.

A inteligência emocional e o QI são duas competências que não devem ser confundidas. Não podem ser consideradas antagônicas, mas sim estudadas em isoladamente. O caso de indivíduos que possuem um QI com valores bastante altos e, posteriormente apresentam uma baixa inteligência emocional ou vice-versa é considerado como sendo um caso ocasional.

Para Goleman (1995) ainda que, na verdade se constate uma ligação direta entre o QI e alguns componentes da inteligência emocional, não se pode assumir que são duas competências iguais; são na realidade distintas. Ao contrário do que se passa com o QI, a inteligência emocional não pode ser medida através testes específicos.

No entanto e de acordo com o conceito “resiliência do ego” proposto por Block (cit. In Almeida, et al, 2009), este pode ser considerado como uma medida alternativa à inteligência emocional, uma vez que o conceito de “resiliência do ego” compreende também as competências emocionais e sociais que são fundamentais. Block realizou uma investigação sobre os comportamentos e a personalidade de homens e mulheres com um QI alto, independentemente da inteligência emocional. Estudou os valores de QI e verificou que, tal como Goleman, estas são duas componentes diferentes. Mas é a inteligência emocional que possui as principais características que proporciona uma vida plena aos indivíduos. Segundo esta perspectiva e também de acordo com Davies, Stankov e Roberts (1998) são tecidas duras críticas, quando se verificou a associação da inteligência emocional a um conjunto de capacidades e não apenas a um conjunto de características que definem a personalidade dos indivíduos (Almeida, et al, 2009).

Após estas discussões, foi necessário agrupar todos os conceitos e os modelos propostos de inteligência emocional em duas vertentes distintas: (1) modelos de aptidões que tentam compreender a inteligência emocional como sendo um conjunto de capacidades que criam e desenvolvem as emoções de acordo com modelos de resolução de problemas e onde se pode incluir os estudos de Mayer e Salovey e (2) os *modelos mistos ou de traços* que abrangem tanto as capacidades como também outros aspetos que são indispensáveis para a qualidade de vida das pessoas, introduzindo-se aqui os modelos propostos por Goleman e Bar-on (Almeida, Ferreira e Guisande, 2009).

Dentro da segunda vertente, “modelos mistos ou de traços”, o autor Bar-on (1997) citado por Almeida, et al (2009), caracteriza a inteligência emocional como “*capacidades, competências e skills que influenciam a habilidade para lidar com o sucesso com a exigências e pressões do meio ambiente*” (p.114).

Ao longo dos anos este autor foi desenvolvendo diversas investigações para explicar a origem da sua teoria. Segundo o modelo proposto “*Emotional Quotient Inventory*” (EQi) e analisando os efeitos da sua utilização, foram-se construindo diversas teses que explicam a origem da sua teoria. Posto isto, considera-se essencial o desenvolvimento de uma inteligência não cognitiva, que vai permitir que todas as outras capacidades cognitivas influenciem as tarefas do dia-a-dia.

Bar-On apresenta cinco principais aptidões que interliga a quinze competências sociais e emocionais: “ (1) *Intrapessoal*; (2) *Interpessoal*; (3) *Adaptação*; (4) *Gestão de stress*; (5)

Humor geral “, sendo que nas competências que caracterizam cada uma destas aptidões, verificou-se diversas características pessoais (Almeida, L. et al, 2009). A tabela 1 apresenta as quinze competências de cada uma das cinco aptidões referidas.

Tabela 1 - Aptidões e competências (Adaptado de Almeida, et al, 2009, p.114)

Aptidões	Competências
Intrapessoal	Autoconceito; autoconsciência emocional; assertividade; independência; auto- atualização
Interpessoal	Empatia; responsabilidade social; relações interpessoais
Adaptação	Sentido de responsabilidade: flexibilidade; resolução de problemas
Gestão de stress	Tolerância ao stress; controlo de impulsos
Humor geral	Otimismo; felicidade

A aptidão intrapessoal engloba competências que permite, ao indivíduo estar atento e compreender as suas emoções, bem como os seus sentimentos e opiniões. A segunda competência identificada é a interpessoal e consiste na capacidade em compreender as emoções expressas pelos outros construindo, mantendo e avaliando as relações positivas entre os indivíduos. A competência da adaptação relaciona-se com a habilidade que se possui para se fazer avaliar as emoções através de informações extrínsecas e consensuais. A quarta competência enunciada por Bar-On é gestão do stress e que consiste no controlo das emoções. A quinta e última competência denominada de humor geral tem como principal objetivo retirar de uma determinada situação os seus aspetos positivos e de os expressar (Almeida, et al, 2009). Este modelo proposto por Bar-On, foi sofrendo ao longo dos tempos diversas alterações. Desta forma, das quinze competências enunciadas anteriormente foram mantidas as dez as seguintes: assertividade, sentido da realidade, autoconsciência emocional, tolerância ao stress, autoconceito, empatia, flexibilidade, resolução de problemas, controlo de impulsos e relações interpessoais. Cada uma das dez competências considera-se como um elemento fundamental na construção da inteligência emocional. As outras cinco restantes competências surgem agora como componentes facilitadores. Dentro destes dez fatores da inteligência emocional e social, o autoconceito constitui o principal elemento, uma vez que possui validade considerável e, fundamentalmente, por se apresentar como sendo um pré-requisito para as habilidades de empatia e autoconsciência. O fator de autoconsciência destaca-se por ser o menos importante neste modelo, no sentido de definir o conceito de inteligência emocional (Almeida, et al, 2009).

1.2. Desenvolvimento das competências emocionais

Diversos estudos demonstram que a realidade traduz o resultado da relação entre o indivíduo e o seu meio envolvente, e a mente é ativa e curiosa. Logo, a realidade só tem significado, quando o indivíduo lhe atribui esse mesmo significado.

Neste contexto, James citado por Pavão (2003), centrou-se nos aspetos que compreendem e explicam os principais componentes do pensamento. Um dos mais importantes temas desenvolvidos por ele, prende-se com a personalidade, que pode ser representada como uma *“interação entre as facetas instintuais e habituais da consciência e os aspetos pessoais e volitivos”* (p.116). No que diz respeito à racionalidade, James coloca a questão de os indivíduos aceitarem certas ideias em detrimento de outras. A resposta é que este aspeto provoca uma indecisão emocional, isto é, os sujeitos aceitam uma determinada ideia porque esta facilita-os no modo como compreendem a realidade de uma forma emocionalmente positiva. É nesta linha que Fadiman e Frager (1986) afirmam que *“antes que uma pessoa aceite uma teoria, dois conjuntos diferentes de necessidades devem ser satisfeitos. Em primeiro lugar, a teoria de ser intelectualmente agradável, consistente, lógica e assim por diante. Em segundo lugar, ela deve ser emocionalmente atraente, deve encorajar-nos a pensar ou agir de forma que nos parasse satisfatória a aceitável ao nível pessoal”* (p.153).

De acordo com Goleman (1995), ao contrário do que se pode pensar, os indivíduos raramente aceitam o fato de que podem ser conduzidos pelas próprias emoções. Os seus comportamentos e algumas decisões que tomam, na maioria das vezes, demonstram um elevado grau de emoções. Nesta perspetiva, emerge a tese da subjetividade das emoções, uma vez que se torna fundamental a ideia da relevância da consciência no entendimento das emoções.

Fadiman e Frager (1986) referem ainda que seria importante utilizar a força emocional, na medida em não causar diversos problemas emocionais. Mesmo que ao expressarmos as emoções o façamos de uma forma muito negativa ao ponto de magoarmos os outros, é necessário que isso seja feito, ou seja, temos que expressar as nossas emoções, sendo elas de cariz positivo ou negativo.

Para James citado por Pavão (2003) é completamente errado pensar que algumas características pessoais possam ser assinaladas como más ou boas. Os indivíduos possuem uma *cegueira pessoal*, que leva à não compreensão dos outros. *“Sintomas desta cegueira são a incapacidade de expressar os nossos sentimentos, a ausência de consciencialização que leva aos erros em excesso, a aceitação voluntária dos nossos maus hábitos que restringem a consciência e impedem a sua remoção”* (Fadiman & Frager, 1986, p. 158).

Através destas teorias, percebe-se que há um vasto número de fatores de carácter humano, intimamente ligados às emoções, em que os indivíduos, aquando do seu desenvolvimento, desconhecem. Acreditar que existe um percurso cerebral que mostra na perfeição os estados emocionais das pessoas e que à medida que a entendem estão,

consequentemente a melhorar a nossa vida pessoal e coletiva, significa que se verificou a existência de ótimas condições de vida. Esta constatação, nos dias de hoje, pode ser representada como *competências emocionais*, ou até mesmo o seu próprio crescimento (Pavão, 2003).

O desenvolvimento da competência emocional quando analisada socialmente como tendo um papel fundamental no indivíduo, requer a introdução de regras e normas socialmente aceites, que vão contribuir para a seleção de critérios de êxito ou de insucesso, sejam reforços ou de castigos, que não podem surgir independentemente dos aspetos de valorização e dos objetivos culturais, num plano geral e do trabalho, da família e da escola, ou mesmo num plano mais particular (Lima & Faria, 2005).

Segundo Salili (1994) citado por Lima & Faria (2005), os sujeitos que pertencem a culturas distintas e que se submeteram a práticas de socialização diferentes, foram levados a aceitar normas, regras e crenças culturais totalmente opostas às suas, de modo a valorizarem algumas aptidões socialmente relevantes, como é o caso da competência emocional.

1.3. Teoria das inteligências múltiplas

A perspectiva de Howard Gardner sobre a inteligência é considerada como algo inédito e original. Para ele, não existe apenas uma única inteligência que seja constante e que represente as atividades cognitivas, uma vez que defende que as diferentes inteligências surgem da relação existente entre os fatores biológicos e as aprendizagens inseridas numa cultura (Gardner, 1999). Segundo Almeida, Guisande e Ferreira (2009) e de acordo com a abordagem que é feita por Gardner, a inteligência é caracterizada como sendo “*uma habilidade ou um conjunto de habilidades que permite a um indivíduo a resolução de problemas ou realizar produções características de uma dada cultura*” (p.131). A capacidade que caracteriza a solução de problemas conduz a uma situação em que é necessário alcançar um determinado objetivo, como por exemplo, a antecipação de uma jogada de futebol ou a reparação de uma televisão. No que toca às produções culturais, podem ser entendidas como uma forma de aquisição e transmissão de conhecimento e expressão de emoções.

De acordo com Almeida, Guisande, e Ferreira (2009) a teoria das inteligências múltiplas defende uma conceção biológica para cada capacidade mental, sendo apenas contempladas as capacidades gerais inerentes ao ser humano. Além disso, na relação entre os fatores biológicos e uma dada atividade cognitiva, pressupõe a integração da cultura nessa atividade. Na identificação de uma inteligência há que ter sempre em conta dois fatores essenciais tais como, os pré-requisitos e os critérios de inteligência. No que diz respeito aos pré-requisitos, há que considerar que uma capacidade intelectual deve abranger um grupo de competências capazes de solucionar os problemas e ajudar os indivíduos a ultrapassá-los, criando, desta forma, situações que podem ser os principais componentes na obtenção de novos conhecimentos, numa dada cultura. Em suma, os pré-requisitos respetivos a uma teoria

das inteligências múltiplas consideram que esta englobe um conjunto de capacidades que sejam valorizadas num determinado contexto cultural.

Quanto aos critérios utilizados na identificação de inteligências, estes permitem localizar os elementos subjacentes às diversas inteligências e a forma de as afastar (Gardner, 1999). Nesta perspetiva e de acordo com Almeida, et al (2009), os principais critérios que se deve ter sempre em atenção são: “ (a) *efeitos decorrentes de lesões cerebrais*; (b) *estudos com «idiots savants»*, *sobredotados e outros casos excepcionais*; (c) *existência de um ou mais mecanismos básicos de processamento de informação*; (d) *existência de uma história desenvolvimental distinta*; (e) *existência de uma história filogenética*; (f) *evidências de estudos experimentais*; (g) *evidências de estudos psicométricos*; (h) *possibilidade de codificação num sistema simbólico*” (p. 132). Nem todas as inteligências analisadas satisfaziam os critérios e por isso eram rejeitadas, mas as inteligências identificadas que cumprissem os critérios enumerados eram selecionadas e segundo Gardner (1999) há sete tipos de inteligências.

Estas inteligências são: i) musical; ii) linguística; iii) espacial; iv) corporal-quinestésica; v) lógico-matemática; vi) intrapessoal e vii) interpessoal (adaptado de Almeida, Guisande e Ferreira, 2009).

No que diz respeito à inteligência musical, Gardner afirma que esta permite aos indivíduos que estruturam, comuniquem, reconheçam e compreendam os significados através de sons. A inteligência linguística é a inteligência mais analisada e desenvolve a capacidade de criar e controlar os significados e as funções das palavras e da linguística. No que toca à inteligência espacial, esta é entendida como uma competência para compreender a informação e, deste modo, reconstituir imagens visuais, mesmo sem a receção de um estímulo físico. A inteligência corporal-quinestésica é vista como a capacidade para utilizar o corpo ou partes deste, para a resolução de problemas ou na criação de um produto. A inteligência lógico-matemática engloba o uso e a análise de ligações abstratas. No que diz respeito à intrapessoal, esta inclui uma sucessão de processos que consentem às pessoas a expressão das próprias emoções (forças, desejos e fraquezas). Por último, a inteligência interpessoal é a habilidade para compreender os outros, particularmente, os seus temperamentos, sentimentos, motivações e interações. Esta inteligência engloba também a habilidade de trabalhar em grupo, permitindo a diferenciação entre os papéis e os cargos.

Estas foram as inteligências inicialmente identificadas por Gardner (1999). No entanto, e através de estudos mais atuais, ele considera que possam existir mais três inteligências diferentes: “ (i) *inteligência naturalista*; (ii) *inteligência espiritual*; (iii) *inteligência existencial*” (p.47).

Gardner (1999) e alguns dos seus colegas criaram alguns programas de forma a analisar a avaliação das inteligências múltiplas. Estes programas tinham como principal objetivo facultar condições propícias à aprendizagem das inteligências múltiplas ao nível escolar e que segundo Ferrandiz (2005), Prieto Ballester & Bermejo (2004) e Prieto & Ballester (2003) citado por Almeida, et al (2009) são: “ «Projeto Spectrum»; Programa «Key School»; Projeto «Practical Intelligence for School» (PIFS); Projeto «Art PROPEL»” (p.137).

O estudo em torno destes projetos compreende onze elementos no modelo de avaliação das inteligências múltiplas, tais como: a) perspectiva evolutiva; b) potencial criativo; c) aprendizagem em contexto escolar; d) maior ênfase no processo ensino-aprendizagem; e) validade ecológica; f) instrumentos de avaliação deixam de ser neutros; g) utilização de múltiplas medidas; h) sensibilidade face às diferenças individuais e a atenção em torno de diversidade de outras existentes; i) utilização de materiais intrinsecamente motivadores; j) evidência da existência de inteligências múltiplas e l) aplicação e avaliação em prol do aluno (adaptado de Almeida, Guisande e Ferreira, 2009). Desta forma, este processo de avaliação conduz ao desenvolvimento das capacidades, valoriza as qualidades de cada aluno e, por último, faculta um plano mais desenvolvido e particular da educação.

As contribuições que surgem da tese das inteligências múltiplas podem ser sintetizadas em dois pontos fulcrais. Em primeiro lugar, considera-se que a origem de problemas relaciona-se com o contexto em que ocorrem e que as suas respetivas resoluções surgem de acordo com a cultura onde os indivíduos estão inseridos. Em segundo lugar, considera-se que todas as culturas possuem papéis culturais que vão solicitar variadas inteligências, o que conduz à perspectiva de que os indivíduos são portadores de um conjunto de competências e não apenas de uma, que resolve os problemas e é avaliada por um teste (Almeida, et al, 2009).

1.3.1 Críticas à teoria das inteligências múltiplas

A teoria das inteligências múltiplas apresenta alguns desafios aos estudos mais tradicionais da inteligência. Mas nem este facto coloca de parte o surgimento de diversas críticas a vários níveis.

Segundo os autores Almeida, Ferreira e Guisande (2009) é o próprio Gardner que admite, de certa forma, que a sua tese surgiu por demonstração, ou seja, através de exemplos onde sempre se destacou a importância das inteligências de acordo com o cenário cultural onde se inserem. Este facto leva a que se verifique que esta teoria não assenta numa base científica. Verifica-se também que a sua teoria está disponível para outras pesquisas sobre a inteligência resultantes do sistema nervoso ou de modelos culturais diferentes.

Os autores Sternberg (1991a), Eysenck (1994) e Scarr (1985) também teceram críticas à teoria de Gardner, tanto a nível teórico, como a nível prático. De um modo geral, estes consideram que na estruturação da teoria das inteligências múltiplas, Gardner (1999) apresenta a ideia inicial de que a psicologia abarca apenas uma única capacidade calculada através dos testes de QI. Desta forma, vários estudos demonstram que estes testes exibem um limitado desenvolvimento intelectual, não podendo representar a totalidade das competências humanas. Ao nível teórico, foram tecidas várias críticas, uma vez que os padrões da inteligência são avaliados através de um teste, com um questionário de autoavaliação de 40 a 60 perguntas, em que estas estão intimamente ligadas aos comportamentos que os indivíduos apresentam quando expostos a diferentes áreas de

utilização da inteligência. No que toca ao nível empírico, as críticas assentam no facto de esta teoria não possuir elementos fulcrais para ser introduzida no plano escolar pelos professores

Mas para Gardner (1999) esta constatação não tem qualquer fundamento, uma vez que se pode implementar as teorias ao nível educativo mas de modos diferentes, umas com indicações, outras sem nenhuma orientação. No entanto, verifica-se que existem algumas dúvidas em relação à introdução desta teoria, e que esta possa provocar elementos de segregação resultantes da separação e da inexistência de estímulos intrínsecos e extrínsecos ao crescimento individual do aluno (Almeida, et al, 2009). Um exemplo que elucida esta situação é *“uma criança que não seja boa num determinado domínio, pode enveredar por um processo de desmotivação em virtude de ser encaminhada para um classe com alunos que se situem em patamares igualmente baixos dessa inteligência”* (p. 141).

Em síntese, parece ser fundamental fomentar o desenvolvimento da IE, visto que esta beneficia outras capacidades, principalmente as sociais, bem como a demonstração de atitudes adaptativas e eficazes em diversos contextos. Isto é, as competências emocional e social são elementos impulsionadores e facilitadores das relações interpessoais, e na globalidade, do bem-estar dos sujeitos.

2. Vivências Académicas

2.1. O ensino superior em Portugal

Nos últimos 30 anos registaram-se profundas transformações em Portugal, particularmente no ensino universitário, o que explica o elevado número de inquietações públicas com que a sociedade portuguesa se depara com este sistema de ensino. Segundo este fato, têm-se verificado nos últimos anos um aumento da população a ingressar na universidade. Este aumento leva, consequentemente, por um lado, à reprodução do número de estabelecimentos de ensino superior e por outro lado, à sua localização e expansão geográfica, que se aproxima consideravelmente do local de origem dos estudantes.

De acordo com Almeida, Soares & Ferreira (2001), na origem deste fenómeno, que se relaciona com os recentes desenvolvimentos da sociedade portuguesa, conjecturaram-se cinco fatores distintos: *“ (i) a extinção num passado recente dos cursos de Ensino Técnico; (ii) o alargamento da escolaridade obrigatória; (iii) a falta de alternativas ao prosseguimento de estudos por parte dos jovens e que se revelem igualmente atrativas; (iv) o aumento da população estudantil pós- Ensino Básico na década de 70; e (v) o desenvolvimento de uma classe média com fortes aspirações de valorização pessoal e de progresso e de progressão social”* (p.4).

Paralelamente a estes fatores que se associam à sociedade portuguesa é importante destacar também um conjunto de outros fatores mais interligados ao desenvolvimento de algumas orientações políticas da educação, no contexto europeu. Como consequência e

segundo as atuais particularidades do mercado de trabalho, ou seja, um mercado cada vez mais raro, rigoroso e competitivo, a Europa caracterizou a educação, nomeadamente ao ensino superior, como uma peça fundamental na vida humana. É através da implementação dos sistemas de educação e do seu desenvolvimento, que se assiste à promoção de estratégias para o progresso social, económico e profissional.

No contexto português, estas estratégias levam à criação de diversas orientações políticas, em que o seu papel primordial é fazer com que as taxas de frequência nas universidades portuguesas possam competir com as taxas de frequência no ensino superior dos outros países pertencentes à União Europeia. Nos dias de hoje, esta taxa em Portugal atinge os 30% e verifica-se assim a tendência para aumentar (Education Training Youth, 1995 citado por Almeida, Soares e Ferreira, 2001).

Segundo Queiró (1995), se por um lado este aumento significativo de alunos no ensino superior pode ser encarado como um aspeto positivo, tanto a nível pessoal como a nível nacional, por outro, leva-nos a pensar que este crescimento foi feito de um modo extremamente rápido. Este fato merece também a atenção de Pérez (1996) citado por Almeida, Soares e Ferreira (2001) na medida em que afirma que um dos principais fatores para as eventuais complicações que o ensino universitário atravessa, remete, principalmente, para a falta de preparação e condições que os estabelecimentos de ensino superior acarretam, de acordo com a excessiva procura de que são alvo. A universidade é então um local cada vez mais procurado por um elevado número de sujeitos.

A heterogeneidade existente em todo o mundo assume que a maioria dos estudantes que provém de escalões socioeconómicos e socioculturais baixos, estudantes com deficiências, quer a nível motor, quer a nível intelectual e até mesmo de estudantes originários de outros países, possuem valores, objetivos e expectativas diferentes. Do mesmo modo, verificou-se um crescente aumento das taxas de frequência universitária por parte das mulheres, onde o sexo feminino passou a ser maioritariamente representado no ensino superior do que o sexo masculino. E ainda se assistiu a uma elevada taxa de estudantes mais velhos a ingressar no ensino universitário, que apresentavam características e fatores específicos, no que toca à gestão de situações da sua vida quotidiana, como a família, a profissão e o fato de ser aluno.

Os alunos provenientes de classes socioeconómicas e locais distintos, possuem objetivos, trajetórias escolares e classificações de ingresso diferentes, que se vai repercutir nos níveis de insucesso escolar, nomeadamente no primeiro ano da universidade (Almeida, Soares e Ferreira, 2001).

2.2. Transição e adaptação à Universidade

Os jovens deparam-se com inúmeros desafios quando da passagem do Ensino Secundário para o ingresso no Ensino Superior. Lado a lado com as alterações do seu desenvolvimento durante o final da adolescência e começo da vida adulta, os novos estudantes deparam-se com múltiplas situações complexas, que ocorrem tanto nas imposições que a nova vida académica lhes impõe, como nas condições que esta mudança poderá implicar na sua existência. Neste contexto e segundo Almeida, et al, 2000, os jovens são confrontados, nesta transição, com um conjunto de tarefas, divididas em quatro domínios: “*académico, social, pessoal e vocacional/institucional*” (p. 189-190).

No que toca ao domínio académico, compreende que o ensino superior requer novos ritmos e estratégias de aprendizagem, face aos novos sistemas de ensino e de avaliação

O domínio social compreende que a experiência universitária requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduro na relação com os professores, com os colegas, com a família, com o sexo oposto e com figuras de autoridade.

No que diz respeito ao domínio pessoal, este figura que os alunos universitários devem concorrer para o estabelecimento que possua um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da autoestima, de uma maior conhecimento de si próprio/a e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo que os rodeiam.

Por fim, o domínio vocacional/institucional compreende que a universidade constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde a especificação, a implementação e o comprometimento com determinados objetivos, que parecem assumir particular importância (Almeida, Guisande e Ferreira, 2009).

Segundo Bastos (1998), o primeiro ano da universidade é caracterizado como um ponto crítico, facilitador de crises e/ou fases de crescimento, de acordo com os padrões que o estudante estabelece no período da sua permanência na universidade. Por sua vez e partindo de diversas investigações, verifica-se que a maior parte dos alunos que entram pela primeira vez no ensino superior, mostram problemas com a sua transição académica. Outros revelam o desenvolvimento de psicopatologias no novo contexto educativo (Leitão & Paixão, 1999).

Alguns estudos demonstram que na generalidade, o processo de transição/adaptação ao ensino superior, tem que ser encarado como um processo complicado e multidimensional, que deve contemplar diversos elementos, quer ao nível pessoal, ao nível interpessoal e até mesmo ao nível contextual. Aliás, e segundo as perspetivas do desenvolvimento humano, para entendermos o modo como os sujeitos lidam com os períodos de transição, temos que considerar sempre, tanto as características individuais que o sujeito “traz” para o novo contexto, o que leva, principalmente o individuo a mudar a forma como o percebe e nele atua, tanto nas características do contexto para onde os sujeitos transitam (Lowenthal & Pierce, 1975; Neygarten, Moore & Lowe, 1965; Pearlin, 1985; Schlossberg, 1981, 1998, citados por Almeida, Soares e Ferreira, 2000).

Muitos autores consideram que o ingresso no ensino superior têm um enorme impacto no desenvolvimento dos estudantes, contudo há característica pessoais e sociais que, de certo modo, moderam este impacto, tais como, idade, género, classes sociais, estratégias de *coping*, interesses, entre outros. Esta constatação prova que os estudantes, por vezes, não usufruem das oportunidades que a universidade lhes proporciona, o que afeta o modo como se integram, se adaptam e o seu desenvolvimento académico. (Almeida, et al, 2000). Um dos fatores mais importantes que apresenta um papel fundamental na integração dos estudantes na universidade é o seu envolvimento e participação em atividades extracurriculares. Dentro destas, inserem-se aqui variadas atividades em grupo, desde que realizadas na própria universidade ou em conjunto com ela. Segundo Astin & Sax (1998), Batchelder & Root (1994), Markus, Howard & King (1993) citados por Almeida, et al, 2000, *"por exemplo, a participação dos estudantes em serviços ou em programas de voluntariado com campus ou na comunidade tem sido pensada como um impacto positivo no desenvolvimento pessoal e educacional, na aquisição de competências importantes para a vida, no desenvolvimento cívico e cognitivo do estudante"* (p.168).

O envolvimento dos alunos em desportos integrados na universidade, quer em termos de competição, quer apenas como lazer, está diretamente relacionado com o desenvolvimento de aptidões interpessoais, da autoestima, da liderança, da satisfação com o estabelecimento onde estão inseridos e com o visível melhoramento de aspetos da saúde física e emocional. A prática destes desportos considera-se como sendo um aspeto positivo, na medida em que facultam indicadores benéficos para os alunos, e que podem estar relacionados com outros tipos de atividades, tanto de carácter cultural, como de carácter associativo.

De acordo com Lapchich (1987) citado por Almeida, et al (2000) *"como a prática desportiva, também essas outras atividades podem ensinar a autodisciplina, o trabalho em equipa, a cooperação, autoconfiança, e como lidar com o fracasso"* (p.168). Todas estas atividades permitem que o estudante adquira um certo estatuto e uma imagem no seu meio académico, que pode ter um impacto no seu desenvolvimento psicológico. Logicamente que não se pode cingir apenas o desenvolvimento psicológico dos alunos à prática destas atividades, uma vez que estas criam condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

No entanto e apesar destes aspetos apresentarem um carácter positivo que decorrem do envolvimento em atividades extracurriculares, por vezes este desenvolvimento pode criar algumas adversidades, como por exemplo, a conciliação entre a prática de atividades e os estudos, ou seja, o tempo despendido nessas atividades e o que "sobra" para a prática letiva (Almeida, et al, 2000). Desta situação podem surgir consequências negativas à vida social dos alunos, uma vez que tais atividades lhes colocam muitas exigências, tanto a nível físico, como a nível psicológico. É nesta altura que todos os benefícios atribuídos à prática de atividades desvanece, emergindo fatores que apontam para a desadaptação ao meio académico, e um

exemplo que ilustra este aspeto é o rendimento escolar, que nesta fase pode surgir bastante afetado.

De acordo com outras investigações que podem ser utilizadas para comparar com esta análise, onde podem ser associadas à integração dos estudantes em atividade é que os jovens que residem no seu meio académico exprimem um elevado nível de satisfação, de envolvimento e interação com os amigos fora da sala de aula, comparativamente aos estudantes que residem fora. Estes aspetos vão proporcionar aos alunos fatores facilitadores de integração e identificação com o seu meio e com os seus novos colegas, logo são considerados como fatores decisivos na integração, no desenvolvimento e no envolvimento em atividades dos jovens durante a sua permanência no ensino superior. Nesta perspetiva, os estudantes podem desenvolver, sobretudo, características que permitem a construção de indicadores que levam a uma melhor integração e adaptação académica, tais como, o otimismo, assertividade e autoestima (Almeida, et al, 2000).

Desta forma, o relacionamento com os pares pode afetar a experiência escolar dos alunos de diversos modos e em diferentes circunstâncias. Este aspeto, tal como o envolvimento extracurricular pode, por um lado ser considerado como positivo no sentido de estimular a aprendizagem e o interesse letivo, como por exemplo, discussões nas aulas sobre diferentes temas e áreas, aplicação de novos conhecimentos e aprendizagens e, por outro lado, ser de carácter negativo, isto é, o tempo que é gasto nessas atividades sociais, que afetam o rendimento e o desenvolvimento académico dos jovens (Almeida, 1996).

Segundo Vredenburg, O' Breien & Krames (1988) citados por Almeida, et al (2000), além do tempo despendido é importante frisar também os tipos de atividades que os estudantes praticam. Nos dias de hoje é do conhecimento público que os níveis de consumo de álcool por parte dos jovens são elevados, nomeadamente em arraiais académicos. Este comportamento não pode ser exclusivamente associado às “praxes académicas”. É vulgar associar-se este consumo ao estado emocional dos alunos, tal como, aos seus problemas de ansiedade e depressão. Nesta linha, estes jovens apresentam níveis de relacionamento interpessoais mais baixos, expectativas em relação a si e aos outros irrealistas e pouca motivação para aprender. No entanto, é fundamental perceber que o envolvimento em atividades extracurricular e os grupos de amigos que surgem deste envolvimento e do investimento por parte dos estudantes em atividades desportivas, académicas e culturais, podem possuir um carácter preventivo importante no que diz respeito à sua saúde mental e a problemas de personalidade (Belo, Faria & Almeida, 1998).

Para os alunos, o envolvimento e a prática em atividades extracurriculares é encarada como um ponto essencial na sua adaptação académica, principalmente, na própria autoestima. A sua inserção no ensino superior envolve um afastamento ou mesmo a perda de amizades vindos do passado e a aquisição de novos amigos na universidade. Mas nem sempre esta nova fase da vida dos estudantes é fácil, uma vez que existe uma forte independência e individualização da grande parte das tarefas académicas. Um maior envolvimento em

atividades extracurriculares permite um maior desenvolvimento, uma maior satisfação e melhores relações interpessoais (Almeida, et al, 2000).

Segundo Cooper, et al, 1994, Davis & Mureel, 1993 citados por Almeida, et al, 2000, *“diferentes áreas de envolvimento traduzem-se por diversos tipos de mudanças mas, de um modo geral, um maior envolvimento aparece positivamente associado ao desenvolvimento cognitivo, ao aumento do nível de aspirações vocacionais, à persistência e autonomia acadêmica, e a um melhor autoconceito social e interpessoal”* (p.170). Um ponto que aqui pode ser visto como negativo prende-se com a ideia de que a participação em atividades não é comum entre todos os alunos, onde para a maior parte destes, a sua ida para a universidade limita-se apenas à ida às aulas e, deste modo, participar mais ativamente em atividades letivas. Verifica-se que são muito poucos os jovens que participam em atividades sociais, culturais ou desportivas extracurriculares no seu dia-a-dia (Almeida, 1996).

2.2.1 Fatores pessoais e desenvolvimento psicossocial

É extremamente importante salientar o papel dos fatores pessoais, particularmente os que são relacionados com o *self* e com o desenvolvimento psicossocial dos alunos, sobretudo e, como já referi anteriormente, as condições com as quais os estudantes se deparam com a transição escolar e com fatores que não são apenas de carácter académico. Ou seja, esta transição vai implicar que os jovens que ingressam na universidade sejam confrontados com situações relacionadas com a saída de casa dos pais, com o afastamento dos amigos, a adaptação a um sítio completamente desconhecido e a decisão de quem se é e do que é que se quer fazer da sua vida (Ferreira & Hood, 1990, citados por Almeida, Soares e Ferreira, 2000).

Segundo Almeida, et al (2000), questões associadas ao *“ (1) estabelecimento de um forte sentido de identidade; (2) desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras (com os pares, os professores e a família) e (3) estabelecimento de uma filosofia e plano de vida (incluindo a definição e o comprometimento com determinados objetivos pessoais e vocacionais”* (p.138), assumem um papel fundamental nesta população. Deste modo, é considerado que os fatores psicossociais têm uma função importante no entendimento e explicação da adaptação e do desenvolvimento vivido pelos estudantes no período da sua experiência universitária. Alguns teóricos operacionalizaram as principais tarefas que os alunos experimentam na sua transição para o ensino superior.

Um dos teóricos que mais defendeu neste aspeto foi Chickering (1969) citado por Almeida, et al, 2000 e que, posteriormente apresentou um estudo onde desenvolveu um modelo psicossocial dos jovens em contexto educativo, segundo sete vetores: 1) tornar-se competente; 2) gerir as emoções; 3) desenvolver a autonomia e a interdependência; 4) desenvolver relações interpessoais maduras; 5) estabelecer uma identidade; 6) definir objetivos de vida e 7) desenvolver a integridade.

O primeiro vetor que aqui considere “torna-se competente” pretende desenvolver as competências físicas, manuais e intelectuais, tal como interpessoais e sociais. Seguindo a ordem que coloquei os vetores, o segundo vetor pretende desenvolver competências para reconhecer e aceitar as emoções. O terceiro vetor define-se como sendo o reconhecimento e aceitação da importância da interdependência, do progresso da independência emocional e instrumental. O vetor “desenvolver relações interpessoais maduras” define-se como o estabelecimento de relacionamentos interpessoais que permitam o desenvolvimento da identidade que, compreende a aceitação e o acréscimo de tolerância às diferenças individuais, assim como a competência para criar relações íntimas saudáveis. O quinto vetor é caracterizado como a implementação de uma maior estabilidade e inclusão do *self*, aceitação pessoal, tanto no que se refere ao gênero como à imagem corporal e a orientação sexual, valorização pessoal, autoestima e satisfação com os papéis de vida realizados. O sexto vetor “definir objetivos de vida” define-se como o sendo o desenvolvimento de objetivos vocacionais planos e claros de ação para a promover, execução de compromissos relativamente a interesses e atividades exclusivas e estabelecimento de compromissos interpessoais mais resistentes. O sétimo e último vetor “desenvolver a integridade” caracteriza-se como o aumento da coerência entre comportamentos, valores e crenças e comportamentos e a progressão de um sistema de valores sólido e moralista para um sistema mais humanizado e personificado, que identifica e respeita os sistemas de valores de outros.

Estes vetores vão acompanhar os jovens ao longo das suas vidas, apesar de, em certas fases do desenvolvimento, alguns deles prevalecerem mais do que outros. Assim, considera-se que os vetores associados à identidade, à competência e à autonomia, revelam ser os principais ao longo dos anos na universidade. No entanto e de acordo com Almeida, et al, 2000, se a frequência no ensino superior leva os estudantes a elaborarem um movimento desenvolvimentista na direção da *“tolerância, do aumento da qualidade das relações interpessoais e do aumento da autoconfiança”* (p.194), logo a validade e a qualidade da determinação destas tarefas vai depender diretamente das características individuais que os alunos transportam do seu meio habitual para o meio universitário onde está inserido. Deste modo, estas características assentam no fato de os estudantes aproveitarem da melhor maneira todas as oportunidades que o próprio meio académico lhes propicia (Almeida, et al, 2000).

2.3. Desenvolvimento pessoal do estudante universitário

O conceito de desenvolvimento pessoal denota várias definições, segundo os autores evidenciados na tabela 2.

Tabela 2 - Desenvolvimento pessoal (adaptado de Bastos, Silva e Gonçalves, 2000)

Autores	Caracterização
Kuhn, Schuh & Whitt	Associado à aprendizagem e abordado como uma questão de atitudes, competências e valores
Sprinthall & Collins	Assumido como personalidade
King & Baxter-Magolda	Assumido como desenvolvimento psicológico
Chikering & Reiser	Encarado como um conjunto de vetores em domínios psicossociais

Segundo Valsiner (1997) citado por Bastos, et al, (2000) e partindo do pressuposto de que o desenvolvimento pessoal é referente ao indivíduo em desenvolvimento é visto também como um conjunto de processos psicológicos subjacentes ao progresso e à transformação, ou seja, é encarado como uma mudança estrutural na forma, irreversível no que toca ao tempo, de acordo com a interação entre os organismos e meio envolvente. No sentido de se considerar que um indivíduo possui diferentes personalidades, onde aspetos como agir, sentir e pensar se relacionam com a construção de ações intencionalizadas, verifica-se que existe um conjunto de múltiplos critérios, com um grau de complexidade bastante elevado. Assim, estamos perante um desacordo sobre a definição de desenvolvimento pessoal, chegando a um conceito que se pode aproximar deste, *autoria*.

Para Baxter-Magolda (1998) citado por Bastos, et al, 2000, “a *autoria* é como um modo de construção do significado da experiência pessoal a partir de dentro de cada um” (p.212). Uma vez que esta definição envolve a interação entre as dimensões pessoais, interpessoais e cognitivas, necessita da estruturação de um ponto de vista alternativo, resultante de um movimento (dimensão cognitiva), de uma avaliação da própria perspetiva (dimensão pessoal) e, por último, do confronto com novas e possíveis fundamentações (dimensão interpessoal). Segundo este aspeto é plausível considerar que a construção de uma nova perspetiva sobre a realidade e o próprio indivíduo estabelece-se num campo relacional, isto é, a forma como os indivíduos *autoria*m a sua existência, depende diretamente dos padrões e normas da cultura à qual pertencem. E nesta linha é importante salientar de como a frequência no meio universitário é fundamental, uma vez que pode ser visto como um capítulo essencial no desenvolvimento pessoal de cada estudante.

No âmbito de projeto “Os estudantes do ensino superior como um grupo de risco”, foi realizada uma investigação por Alice M. Bastos, Carolina Silva e Óscar F. Gonçalves sobre o desenvolvimento pessoal e a alteração que acontece aos jovens adultos durante a sua licenciatura, onde foram implementadas três diferentes metodologias. Numa primeira fase, os investigadores utilizaram um estudo transversal, onde inquiriram alunos do primeiro ao

quarto ano dos respectivos cursos, com questões relacionadas com as variáveis familiares, acadêmicas e pessoais. Segundo este estudo foi possível regular o nível de dependência do *self* e da crescente complexidade cognitiva das variáveis. Após esta fase, e tendo em consideração os resultados alcançados, sobretudo a dependência do *self* da vivência acadêmica, utilizaram, desta vez, um estudo experimental, onde foi selecionada uma amostra de alunos apenas a frequentar o primeiro ano, divididos entre o grupo experimental e o de controlo, inquiridos com as mesmas variáveis e sujeitos a um programa de desenvolvimento pessoal. Por último, utilizaram um estudo de casos extremos, que pretende abordar a multiplicidade e a particularidade da experiência da mudança.

Se forem tomados em ponderação os resultados auferidos nos três estudos que foram realizados, pode-se verificar que o desenvolvimento pessoal e a experiência no ensino universitário são muito variados. No que diz respeito ao estudo transversal, constata-se que a vivência na universidade não se reflete só em sucessos na experiência pessoal. No estudo experimental, verificou-se que os ganhos alcançados parecem disseminar-se ao longo do tempo, o que leva os pesquisadores a pressupor que os programas de intervenção psicológica não são suficientes, sendo que se torna inevitável estender as redes de apoio durante a permanência na universidade. Por último, o estudo de casos extremos demonstra que a multiplicidade e a particularidade dos modelos de desenvolvimento, levam a que o *self* passe para um plano mais social ou para um nível mais relacional. Se for dada a devida atenção à forma como os inquiridos nesta investigação revêem a própria vida universitária, como enfrentam a transição para ensino superior e os acontecimentos mais importantes, verifica-se que os aspetos mais importantes do desenvolvimento são as *transições* e os *pontos de viragem* nos percursos da vida destes jovens. E é segundo esta perspetiva, que os investigadores partilham da mesma opinião que alguns autores, de que as transformações pessoais estão relacionadas com feitos de grande calibre emocional e que se integram no campo relacional.

Em síntese, os processos de transição são caracterizados por serem fases de conflitos de papéis entre distintos períodos de vida, visivelmente definidos e por originarem a imposição de novos padrões de vida. Deste modo, assume-me a entrada na Universidade como transição, uma vez que este fato encerra, por si mesmo, um conjunto de oportunidades de ser vivenciado pelos estudantes enquanto transição, visto que comporta uma série de mudanças desenvolvimentais, ou seja, uma série de novos e complexos desafios que levam os alunos universitários a se questionarem nos diversos contextos da sua vida (pessoal, social, emocional e académico), impulsionando desta forma a implementação de novos padrões de funcionamento.

II.

ESTUDO EMPÍRICO

3. Apresentação do Estudo

A inteligência emocional, designada também por competência emocional é vista, globalmente como um conjunto de habilidades não cognitivas que influenciam a aptidão pessoal para se ser bem sucedido na vida, sendo caracterizada como um forte indicador de adaptação.

A competência emocional surge, inevitavelmente, como um fator influente no processo de integração e adaptação a contextos académicos. Especificamente, denota-se um crescente interesse na competência emocional como mediador na adaptação universitária (Almeida, Soares e Ferreira, 2001).

A Universidade, enquanto instituição aberta às aprendizagens e ao estabelecimento de relações interpessoais, situa-se num plano fundamental para a estruturação e solidificação da identidade pessoal, da independência e da vida dos jovens.

Diversos desafios essenciais à vida universitária, como a adaptação ao ensino superior e ao curso, as relações que se estabelecem com os professores e com os colegas, o afastamento da família e o envolvimento em atividades extracurriculares, encontram-se implicados nas vivências experimentadas pelos estudantes na sua adaptação académica e evidenciam a sua importância (Almeida, Soares e Ferreira, 2000).

Neste sentido e no âmbito deste estudo pretende-se analisar se níveis mais elevados de competência emocional correspondem a dimensões sociais das vivências académicas dos estudantes do curso de Sociologia.

Assim, esta investigação é de natureza quantitativa, recorrendo a estatística, descritiva e inferencial. Pretende recolher os dados de uma forma sistemática. É também um estudo transversal, visto que a recolha dos dados é realizada num único momento.

Para a análise dos dados, utilizou-se a versão 19 do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Esta investigação pretende avaliar a relação entre a competência emocional e as dimensões sociais da vivência académica dos alunos do curso de sociologia da Universidade de Beira Interior.

Como objetivos gerais definem-se:

1. Avaliar a competência emocional de uma amostra de estudantes de sociologia.
2. Avaliar as dimensões sociais de uma amostra de estudantes de sociologia

Como objetivos específicos pretende-se:

1. Avaliar a competência emocional de uma amostra de estudantes de sociologia, consoante o género.
2. Avaliar a competência emocional de alunos de sociologia, consoante a idade.
3. Averiguar a competência emocional de estudantes de sociologia, segundo o local de residência.

4. Avaliar as dimensões sociais de vivências académicas de uma amostra de estudantes de sociologia, consoante o género.
5. Avaliar as dimensões sociais de vivências académicas de alunos de sociologia, segundo a idade.
6. Averiguar as dimensões sociais de vivências académicas de estudantes de sociologia, consoante o local de residência.
7. Correlacionar a competência emocional com as dimensões sociais de vivências académicas de alunos de sociologia.

Definem-se como variáveis independentes o género, idade e local de residência e como variáveis dependentes a competência emocional e as dimensões sociais das vivências académicas.

4. Método

4.1. Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 84 estudantes a frequentar a Licenciatura do curso de Sociologia da Universidade da Beira Interior (UBI). A maioria dos elementos da amostra é do sexo feminino (73,8% raparigas e 26,2% rapazes) (cf. Figura 5).

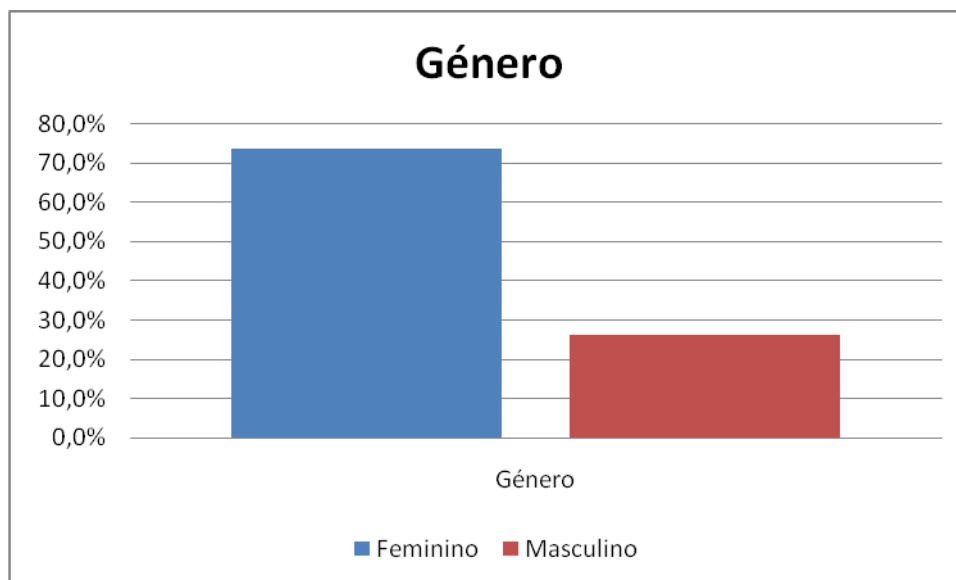


Figura 5 - Distribuição percentual relativamente ao género (N=84)

No que diz respeito à idade têm uma média de 21 anos (20,65%), mediana de 20 e moda de 19 (cf. Tabela 3).

Tabela 3 - Estatísticas Descritivas da Variável Idade

	N	Mínimo	Máximo	Mediana	Moda	Média	Desvio Padrão
Idade do aluno	84	18	29	20	19	20,65	2,30

Dos 84 estudantes que constituem a amostra, 20,2% afirma que a entrada no ensino superior não implica a saída de casa, enquanto 79,8% confirma que a sua entrada na universidade significa a saída de casa. Destes, 14,3% residem em residências universitárias, 58,3% encontram-se a viver num apartamento em comum com outros estudantes, 4,8% vivem sozinhos num apartamento e 2,4% habitam em casa de familiares (cf. Figura 6).

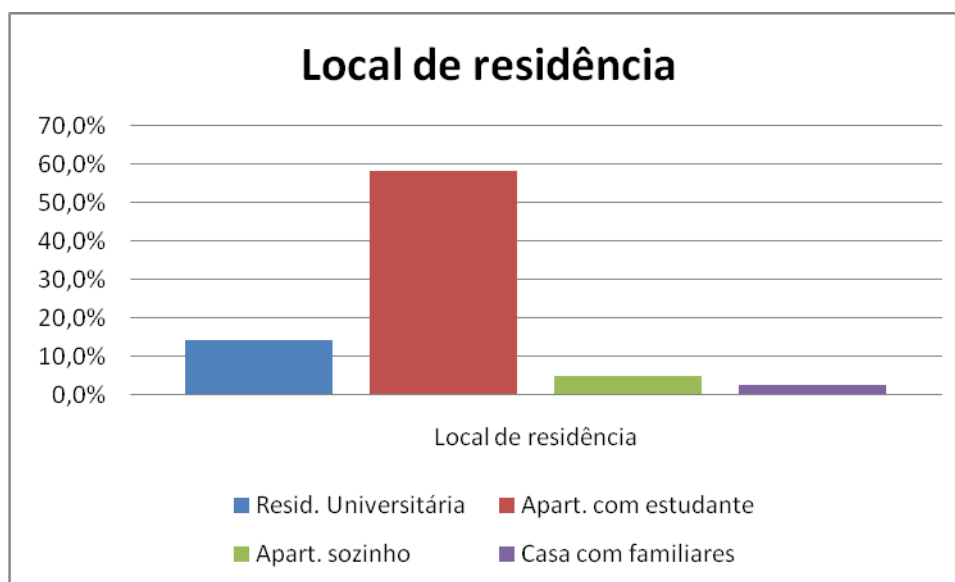


Figura 6 - Distribuição percentual relativamente ao local de residência (N=84)

4.2. Instrumentos

Para a recolha dos dados foram utilizados três instrumentos: *Questionário de Vivências Acadêmicas* (QVA), *Questionário de Competência Emocional* (QCE), versão portuguesa do ESCQ (Santos & Faria, 2005) e *Questionário sociodemográfico* (cf. Anexo 1), todos aplicados individualmente.

O Questionário sociodemográfico é constituído por questões que visam a caracterização da amostra. É composto por três questões que incidem nomeadamente sobre o género, a idade e se o ingresso no ensino superior implicou ou não a saída de casa. O questionário possui ainda uma questão relacionada com local de residência onde se encontram durante o

período de aulas, com cinco opções (1 - Residência Universitária; 2 - Apartamento com outros estudantes; 3 - Apartamento sozinho; 4 - Casa/Apartamento com familiares; 5 - Outro local).

O *Questionário das Vivências Académicas* (QVA) é um instrumento de auto-relato, constituído por 170 itens e distribuídos por 17 subescalas, que abrangem dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao contexto universitário. Trata-se de um questionário direcionado para o despiste (*screening*) e de potenciais problemas vivenciadas pelos estudantes na sua inserção e adaptação educativa, isto é, não estamos perante um instrumento de diagnóstico e muito menos de diagnóstico do foro psicológico (Almeida & Ferreira, 1997).

Este instrumento foi desenvolvido por várias fases, numa primeira foi efetuada a seleção de dimensões e respetiva recolha dos itens, baseando-se na revisão da literatura e de diversos estudos de vivências académicas de estudantes universitários.

Da validação psicométrica emergiram 17 dimensão, das quais se utilizaram quatro no presente estudo, que permitem avaliar as dimensões sociais de vivências académicas de estudantes do curso de sociologia da Universidade da Beira Interior: *relacionamento com os professores, relacionamento com os colegas, relacionamento com a família e envolvimento em atividades extracurriculares*, num total de 48 itens.

Numa segunda fase os itens emergentes foram integrados num questionário com escala de respostas do tipo Lickert de 5 pontos (1- Nada em consonância, 2- Pouco em consonância, 3- Algumas vezes de acordo/desacordo, 4- Bastante em consonância, 5-Sempre em consonância) (Almeida & Ferreira, 1997). Na tabela 4 estão descritos as 4 dimensões avaliadas indicando o número dos itens que integram cada uma das dimensões.

Tabela 4 - Dimensões e subescalas do QVA e respetivo *alfa*

Dimensões		Alpha Cronbach Estudo original - QVA	Alpha Cronbach Presente estudo
QVA total			0,79
Realização académica	Relacionamento com os professores	0,79	0,61
Institucional	Relacionamento com os colegas	0,87	0,71
Pessoal	Relacionamento com a família	0,82	0,72
Institucional	Envolvimento em atividades extracurriculares	0,69	0,69

Os resultados obtidos permitem uma análise multifacetada da integração académica dos estudantes ao Ensino Superior.

Nesta fase foi necessário eliminar determinados itens, no sentido de não afetar a consistência interna da escala. Por isso, da subescala 1 (*relacionamento com os professores*) foi eliminada o QVA1 “*Não me é fácil estabelecer contacto com os professores*”, da segunda subescala (*relacionamento com os colegas*) foi retirado o QVA3 “*Dou comigo acompanhando*

pouco os outros colegas da turma”, da subescala 3 (*relacionamento com a família*) não foi necessário eliminar qualquer item, uma vez que apresentava uma consistência interna aceitável e na subescala 4 (*envolvimento em atividades extracurriculares*) foi retirado o QVA5 “Desconheço o leque de atividades extracurriculares que existem na minha Universidade”.

Inicialmente e como foi referido anteriormente a escala era constituída por 48 itens, passando agora a ficar com 45.

No que diz respeito aos valores da consistência interna, calculou-se o *Alpha de Cronbach* e verificou-se que a dimensão com índices de consistência mais baixos é a subescala *relacionamento com os professores* ($\alpha = 0,61$). Referentemente às três restantes subescalas observa-se a existência de uma boa consistência, tanto na segunda subescala (*relacionamento com os colegas*, $\alpha = 0,71$) como na terceira subescala (*relacionamento com a família*, $\alpha = 0,72$) e na quarta subescala *envolvimento em atividades extracurriculares*, onde o alfa registado foi de 0,69 o que equivale a uma consistência aceitável.

O *Questionário de Competência Emocional* (QCE) foi construído por Taksic (2000), baseado no modelo teórico implementado por Mayer e Salovey (1997). Trata-se de um instrumento constituído por três dimensões ou subescalas - *capacidade para lidar com a emoção* (CL - 16 itens), *percepção emocional* (PE - 15 itens) e *expressão emocional* (EE - 14 itens), com um total de 45 itens respondidos numa escala tipo *Lickert* de seis pontos cada, entre “Nunca” e “Sempre”. Uma maior pontuação em cada uma das 3 dimensões corresponde a uma maior competência emocional (Faria & Lima Santos, 2006).

Esta escala foi traduzida e adaptada para o contexto português (Faria et al, 2006; Santos & Faria, 2005), de acordo com uma investigação de validação intercultural, implementada em contexto académico com estudantes do Ensino Secundário e do Ensino Superior. Apresenta também boas qualidades psicométricas, admitindo a sua aplicação noutros contextos.

No presente estudo os valores de validade interna para N=84 consideram os itens sólidos com as dimensões a que pertencem, isto é, a escala apresenta uma boa consistência interna ($\alpha = 0,91$). Os dados da validade interna de cada uma das dimensões estão apresentados na tabela 5.

Tabela 5 - Dimensões do QCE e respetivo *alfa*

Dimensões	Alpha de Cronbach- Presente estudo
QCEtotal	0,91
Capacidade para lidar com a emoção	0,70
Expressão emocional	0,89
Percepção emocional	0,87

De acordo com a tabela anterior podemos observar que a dimensão que apresenta índices mais baixos de validade interna é a *capacidade para lidar com a emoção* ($\alpha = 0,70$), mas mesmo assim considerada com valores de validade interna satisfatórios. As restantes dimensões, *expressão emocional* ($\alpha = 0,89$) e *perceção emocional* ($\alpha = 0,87$) apresentam muito boa consistência interna.

Em síntese, esta investigação demonstrou que o instrumento é portador de boas qualidades psicométricas, admitindo a sua aplicação noutros contextos.

O *Questionário Sócio- Demográfico* inclui questões abertas e fechadas relativas a aspetos sócio- demográficos.

4.3. Procedimentos

Inicialmente foi feito um pedido de autorização aos autores dos instrumentos a usar no presente estudo, respetivamente o QVA a Leandro de Almeida e o QCE a Luísa Faria (cf. Anexo 2) , que autorizaram e cederam os instrumentos utilizados

Após esta fase e a autorização dada, foram administrados coletivamente todos os instrumentos, em contexto da sala de aula, na parte inicial de cada aula, cedida pelos professores de Sociologia, do 1º, 2º e 3º anos letivos, que foram contactados previamente e autorizaram a sua aplicação. Para cada ano letivo, selecionaram-se as unidades curriculares com maior frequência de estudantes.

Para se garantir consentimento informado após a divulgação e explicação dos objetivos e feito o pedido de colaboração de todos os estudantes, deixou-se ao critério de cada um em aceitar ou não em participar, obtendo-se e garantindo o consentimento informado dos participantes.

Explicou-se também que os questionários seriam anónimos e os seus dados confidenciais, sendo apenas necessário preencher os elementos da ficha de caracterização (todos os alunos aceitaram colaborar).

De um modo geral, os estudantes que responderam aos questionários fizeram-no de um modo bastante consciente e empenhado.

Esta aplicação não teve tempo limite, sendo que cada aluno demorou, em média, 30 minutos para responder aos questionários.

5. Análise de Dados

Para a análise dos dados deste estudo quantitativo, utilizou-se a *versão 19* do programa *Statistical Package for Social Sciences* [SPSS].

Após a recolha de todos os questionários, procedeu-se à sua numeração e construção da base de dados no SPSS. Numa fase inicial, caracterizou-se a amostra através da estatística

descritiva, calculando as frequências absolutas (n) e relativas (%) tal como a estimativa de medidas de dispersão e de tendência central para as variáveis quantitativas.

Foi ainda calculada a consistência interna do QVA e do QCE e das suas respectivas dimensões, através do *Alpha de Cronbach*¹ (α), que mede a consistência interna do instrumento. O valor de alfa varia numa escala entre 0 e 1 em que se o valor de alfa for inferior a 0,50 é considerado inaceitável, se variar entres valores 0,50 e 0,60 é considerado mau, entre 0,60 e 0,70 é aceitável, entre 0,70 e 0,80 é bom e entre 0,80 e 0,90 é muito bom, sendo que quando for maior ou igual a 0,90 é considerado ótimo (DeVellis, 1991). Desta forma, conta-se que quanto menor for a variabilidade dos itens na amostra, mais o coeficiente se aproxima de 1, isto é, mais fiável e consistente será o instrumento (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Posteriormente, de forma a avaliar a normalidade da amostra, procedeu-se à utilização do teste Kolmogorov-Smirnov (K-S), que demonstra que quando se verifica a existência de valores significativos, estes mostram a presença de diferenças entre uma distribuição normal padrão e a variável estudada, declarando conjuntamente que esta variável não apresenta uma distribuição normal. No entanto, sabe-se que à medida que o tamanho da amostra aumenta, a distribuição da média amostral tende para uma distribuição normal, independentemente do tipo de distribuição da variável em estudo (Maroco, 2003). Neste estudo, verifica-se que a subescala 1 ($p = 0,63$), a subescala 2 ($p = 0,317$) e a subescala 4 ($p = 0,319$) do QVA seguem uma distribuição normal e a subescala 3 ($p = 0,074$) não seguem uma distribuição normal. No entanto e de acordo com os dados, a distribuição considera-se como satisfatória e aproximada da normal, pelo que se utilizam testes paramétricos para este estudo. Entre estes testes utilizou-se o teste t de *Student*, de modo a verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias de duas amostras e também a análise da variância (ANOVA) utilizada para três ou mais amostras.

Foi ainda calculado o coeficiente de correlação de *Pearson*, para avaliar a relação entre a "competência emocional" e as "dimensões sociais das vivências académicas". Neste sentido, considera-se que a correlação é forte se o coeficiente for superior a 0,80; moderada entre 0,40 e 0,80; e inferior a 0,40 a relação tende a ser vista como fraca (Poeschl, 2006). De acordo com Poeschl (2006), a correlação é muito baixa quando o valor é inferior a 0,19; é baixa de 0,20 a 0,39; entre 0,40 e 0,69 é considerada moderada; de 0,70 a 0,89 é elevada; e superior a 0,89 é considerada muito elevada.

Para a análise estatística das informações recolhidas foi estabelecido como nível de significância $p \leq 0,05$.

¹ O valor do *Alpha de Cronbach* é tanto maior, quanto maior for a correlação entre os itens de um instrumento, pelo que informa sobre a consistência interna do teste.

6. Resultados

Iniciaremos a apresentação dos resultados com a descrição dos valores obtidos (médias, medianas, desvios padrão, mínimos e máximos) de cada subescala do QCE e QVA, respectivamente. Podemos observar nas tabelas 6 e 7 as medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição do QCE e QVA, respectivamente.

Tabela 6 - Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição (QCE)

	Nº itens	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Dimensões						
Capacidade para lidar com a emoção	16	74,6	75	6,1	59	91
Expressão Emocional	14	63,8	65	8,9	37	82
Percepção Emocional	15	66	66	7,2	37	82

Tabela 7 - Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição (QVA)

	Nº itens	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Dimensões						
Relacionamento com os professores	14	38,13	39	5,29	21	53
Relacionamento com os colegas	14	47,9	38	5,53	28	57
Relacionamento com a família	9	36,62	36	5,1	19	42
Envolvimento em atividades extracurriculares	8	23,26	24	5,1	11	38

As pontuações totais de cada uma das dimensões do QCE obtêm-se através da multiplicação entre o número de itens de cada dimensão e o número de escalas do questionário. Para a CL a pontuação total é de 96, para a PE é de 90 e para a dimensão EE a pontuação total é de 84.

Para o QVA, a pontuação total da subescala QVAP é de 70, para a subescala QVAC também é de 70, para a subescala QVAF é de 45 e para a QVAE a sua pontuação total é de 40.

Para determinar os resultados na competência emocional dos participantes da amostra, calculou-se a mediana teórica, e efetuou-se uma comparação com a mediana observada, para cada uma das dimensões do QCE.

Na dimensão CL ($M = 74,6$), a mediana teórica é 53, e a mediana observada é 75, o que indica que os estudantes apresentam uma elevada capacidade para lidar com a emoção. Na dimensão PE ($M = 66$), a mediana teórica é 52, e mediana observada é 66, logo podemos verificar que os alunos apresentam uma elevada percepção emocional. Na dimensão EE ($M = 63,8$), a mediana teórica é 49, e a mediana observada é 65, o que indica que os estudantes apresentam uma elevada expressão emocional.

No que diz respeito aos resultados das dimensões sociais das vivências académicas dos participantes da amostra, para a subescala QVAP ($M= 38,13$), a mediana teórica é 42, e a mediana observada é 39, o que indica um fraco relacionamento com os professores. Na subescala QVAC ($M= 47,9$), a mediana teórica é 42, e a mediana observada é 38, logo verifica-se um fraco relacionamento com os colegas. Relativamente à subescala QVAF ($M= 36,62$), a mediana teórica é 27, e a mediana observada é 36, o que indica um forte relacionamento dos alunos com a família. Na subescala QVAAE ($M= 23,26$), a mediana teórica é 24, e a mediana observada é 24, logo verifica-se um adequado envolvimento em atividades extracurriculares por parte dos estudantes universitários.

Relativamente à análise da competência emocional de uma amostra de estudantes de sociologia, consoante o género, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(80) = 0,245$; $p = 0,8$), no entanto a média do sexo masculino ($M=205,3$; $DP=11,9$) é superior à média que o sexo feminino apresenta ($M=204,2$; $DP=20,5$).

Para a dimensão *capacidade para lidar com a emoção*, as médias entre os géneros estão bastante próximas, apesar de uma pequena vantagem para os homens estudantes ($M=74,9$; $DP=4,3$) em relação às mulheres ($M=74,4$; $DP=6,69$). No entanto, não se verificam diferenças estatisticamente significativas ($t(80) = 0,311$; $p = 0,76$).

Relativamente à dimensão *expressão emocional*, verifica-se que não verificam diferenças estatisticamente significativas ($t(82) = 0,574$; $p = 0,57$), sendo o sexo feminino que apresenta uma média mais baixa ($M=63,5$; $DP=9,7$), comparativamente ao sexo masculino ($M=64,7$; $DP=6,13$).

No que diz respeito à dimensão *perceção emocional*, mais uma vez mostra que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(82) = -0,300$; $p = 0,765$), contudo as mulheres universitárias apresentam uma média mais alta ($M=66,2$; $DP=7,51$), relativamente aos homens ($M=65,6$; $DP=6,57$). Os resultados referentes à variável género podem ser observados na tabela 8.

Tabela 8 - Resultados para a comparação da competência emocional nos estudantes universitários, segundo o gênero

	N	Média	Desvio Padrão	Df	t	p
QCEtotal				80	0,245	0,8
Homem	22	205,3	11,93			
Mulher	60	204,1	20,47			
Capacidade para lidar com a emoção				82	0,311	0,76
Homem	22	74,9	4,3			
Mulher	60	74,4	6,69			
Expressão Emocional				82	0,547	0,57
Homem	22	64,7	6,13			
Mulher	62	63,5	9,7			
Percepção Emocional				82	-0,3	0,765
Homem	22	65,6	6,57			
Mulher	62	66,2	7,51			

Relativamente à competência emocional dos alunos de sociologia, consoante a idade, foi construída uma nova variável, constituída por dois grupos, um grupo com os estudantes mais novos (18 aos 20 anos) e o outro grupo com os estudantes mais velhos (21 aos 29 anos). Verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(80) = 0,409$; $p = 0,684$). No entanto, são os estudantes mais novos que apresentam uma média mais elevada ($M=205,2$; $DP=17,7$) em relação aos estudantes mais velhos ($M=203,4$; $DP=19,96$).

No que diz respeito à dimensão *capacidade para lidar com a emoção*, verifica-se novamente que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(80) = -0,112$; $p = 0,911$), sendo que são os alunos universitários mais velhos que apresentam uma média maior ($M=74,7$; $DP=5,5$), relativamente aos alunos mais novos ($M=74,5$; $DP=6,5$).

No que toca à dimensão *expressão emocional*, são os estudantes universitários mais velhos que apresentam um índice médio mais elevado ($M=64,3$; $DP=10,2$), comparativamente aos alunos mais novos com uma média de 63,5 ($DP=8,1$). Também não se encontram diferenças estatisticamente significativas ($t(82) = -0,385$; $p = 0,701$).

Para a dimensão *percepção emocional*, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente muito significativas ($t(82) = 1,570$; $p = 0,120$), sendo os alunos universitários mais novos os que apresentam uma média com o valor mais alto ($M=67$; $DP=6,97$), em relação aos alunos mais velhos que apresentam a média mais baixa ($M=64,5$; $DP=7,5$). Os resultados referentes à variável idade podem ser observados na tabela 9.

Tabela 9 - Resultados para a comparação da competência emocional nos estudantes universitários, segundo a idade

	N	Média	Desvio Padrão	Df	t	p
QCEtotal				80	0,409	0,684
18-20anos	50	205,5	17,7			
21-29anos	32	203,4	19,96			
Capacidade para lidar com a emoção				80	-0,112	0,911
18-20anos	50	74,5	6,5			
21-29anos	32	74,7	5,5			
Expressão Emocional				82	-0,385	0,701
18-20anos	52	63,5	8,1			
21-29anos	32	64,3	10,2			
Percepção Emocional				82	1,57	0,12
18-20anos	52	67	6,97			
21-29anos	32	64,5	7,5			

No que se refere à competência emocional dos estudantes de sociologia, segundo o local de residência, analisou-se inicialmente se a entrada no ensino superior implicou ou não a sua saída de casa. Deste modo, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativamente ($t(80) = -0,429$; $p = 0,669$), no entanto são os estudantes universitários que afirmam que a entrada no ensino superior implicou a sua saída de casa que apresentam a média mais elevada ($M=204,9$; $DP=18,8$), relativamente aos estudantes que responderam que a sua entrada na universidade não implicou a sua saída de casa ($M=202,8$; $DP=17,8$).

No que toca à dimensão *capacidade para lidar com a emoção*, constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(80) = -0,467$; $p = 0,641$), sendo que a média dos alunos que responderam que a sua entrada no ensino superior implicou a saída de casa é maior ($M=74,7$; $DP=6,17$) do que a média dos alunos que responderam que a sua entrada no ensino superior não implicou a saída de casa ($M=73,9$; $DP=6,02$).

Quanto à dimensão *expressão emocional*, observou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(82) = -0,461$; $p = 0,646$), no entanto os estudantes universitários que afirmam que a sua saída de casa não levou com que saíssem de casa apresentam uma média mais baixa ($M=62,9$; $DP=8,29$) em comparação aos estudantes que responderam que a sua entrada no ensino superior implicou a saída de casa ($M=64,06$; $DP=9,09$).

No que diz respeito à dimensão *percepção emocional*, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(82) = -0,097$; $p = 0,923$), e constata-se uma média mais elevada nos alunos que tiveram de sair de casa para ingressar no ensino superior ($M=66,07$; $DP=7,47$), relativamente aos que não foi necessário sair de casa para ingressarem na universidade ($M=65,88$; $DP=6,43$).

Os resultados podem ser observados na tabela 10.

Tabela 10 - Resultados para a comparação da competência emocional nos estudantes universitários, de acordo com a necessidade de saírem de casa, aquando da sua entrada na Universidade

	N	Média	Desvio Padrão	Df	t	p
QCEtotal				80	-0,429	0,669
Não	17	202,85	17,8			
Sim	65	204,9	18,8			
Capacidade para lidar com a emoção				80	-0,467	0,641
Não	17	73,9	6			
Sim	65	74,7	6,2			
Expressão emocional				82	-0,461	0,646
Não	17	62,9	8,29			
Sim	67	64,1	9,1			
Perceção emocional				82	-0,097	0,923
Não	17	65,9	6,4			
Sim	67	66,1	7,5			

Quanto aos estudantes que responderam que a sua entrada no ensino superior estava diretamente relacionada com a saída de casa, questionou-se qual o seu local de residência no período de aulas, onde se podiam situar em “Residência Universitária”, “Apartamento com outros estudantes”, “Apartamento sozinho”, “Casa/Apartamento com familiares” e “Outro local”, onde neste último nenhum aluno de situou, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nas competências emocionais ($F(3;61) = 0,471$; $p = 0,742$), no entanto os estudantes que residem sozinhos num apartamento são os que apresentam a média mais elevada ($M=148,5$; $DP=10,34$). Os resultados obtidos podem ser observados na tabela 11.

Tabela 11 - Resultados para a comparação da competência emocional nos estudantes universitários, consoante o seu local de residência no período de aulas

	N	Média	Desvio padrão	Df	F	p
QCEtotal	65	204,9	18,8	(3;61)	0,417	0,742
Residência universitária	11	203,3	24,67			
Apartamento com estudantes	48	206	18,45			
Apartamento sozinho	4	195,5	4,44			
Casa/Apart. com familiares	2	207,5	0,71			

Os resultados do quarto objetivo “Avaliar as dimensões sociais de vivências académicas de uma amostra de estudantes de sociologia, consoante o género” indicam que estatisticamente existem diferenças significativas ($t(73) = 2,471$; $p = 0,016$), em que as mulheres universitárias apresentam uma menor pontuação de competências sociais ($M=141,9$; $DP=13,84$) relativamente aos homens universitários ($M=151$; $DP=13$).

No que diz respeito à primeira subescala *relacionamento com os professores*, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros ($t(80) = 1,701$; $p = 0,1$). Contudo é possível constatar que o índice médio das competências sociais na dimensão de Relacionamento com os professores, presente no grupo dos homens ($M=39,8$; $DP=4,58$) é superior à média no grupo das mulheres ($M=37,5$; $DP=5,43$)

Relativamente à subescala *relacionamento com os colegas*, os resultados apontam novamente para uma média superior no grupo dos homens ($M=50,7$; $DP=4,9$) relativamente ao sexo feminino ($M=46,7$; $DP=5,43$), sendo que existem diferenças estatisticamente muito significativas ($t(79) = 2,886$; $p = 0,005$).

Quanto à subescala *relacionamento com a família*, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(79) = -0,572$; $p = 0,57$), onde se denota que as mulheres apresentam uma ténue diferença na média, sendo superior ($M=34,8$; $DP=5,2$) em relação aos homens ($M=34,1$; $DP=4,63$).

Na subescala *envolvimento em atividades extracurriculares*, constata-se que o índice médio no grupo dos homens ($M=26,2$; $DP=4,52$) é superior ao grupo das mulheres ($M=22,2$; $DP=4,9$), sendo que existem diferenças estatisticamente muito significativas ($t(80) = 3,391$; $p = 0,001$) (cf. Tabela 12).

Tabela 12 - Resultados para a comparação das dimensões sociais de vivências académicas de estudantes universitários, segundo o género

	N	Média	Desvio Padrão	Df	t	p
QVATotal				73	2,471	0,016
Homem	21	151	13			
Mulher	54	141,9	13,84			
Relacionamento com os professores				80	1,701	0,10
Homem	21	39,8	4,58			
Mulher	61	37,5	5,43			
Relacionamento com os colegas				79	2,886	0,005
Homem	22	50,7	4,9			
Mulher	59	46,7	5,43			
Relacionamento com a família				79	-0,572	0,57
Homem	22	34,1	4,63			
Mulher	59	34,8	5,2			
Envolvimento em atividades extracurriculares				80	3,391	0,001
Homem	22	26,2	4,52			
Mulher	60	22,2	4,9			

Relativamente às dimensões sociais das vivências académicas de alunos de sociologia, segundo a idade, foi construída uma nova variável, constituída por dois grupos, um grupo com os estudantes mais novos (18 aos 20 anos) e o outro grupo com os estudantes mais velhos (21 aos 29 anos) aponta-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($t(73) = -2,16$;

$p = 0,038$). Verifica-se que são os estudantes mais velhos que apresentam uma média mais elevada ($M=149,4$; $DP=15,4$) em relação aos estudantes mais novos ($M=141,9$; $DP=14,1$).

Relativamente à subescala *relacionamento com os professores*, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(80) = -4,065$; $p = 0$), sendo que são os alunos universitários mais velhos que apresentam uma média maior ($M=41$; $DP=5,3$) relativamente aos alunos mais novos ($M=36,5$; $DP=4,57$).

No que diz respeito à subescala *relacionamento com os colegas*, são os estudantes universitários mais velhos que apresentam um índice médio mais elevado ($M=48,8$; $DP=5,3$), comparativamente aos alunos mais novos com uma média de $47,3$ ($DP=4,57$). Verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(79) = -1,162$; $p = 0,249$).

Para a subescala *relacionamento com a família*, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(79) = 0,683$; $p = 0,497$), sendo os alunos universitários mais novos os que apresentam uma média com o valor mais alto ($M=34,9$; $DP=4,84$), em relação aos alunos mais velhos que apresentam a média mais baixa ($M=34$; $DP=5,43$).

Na subescala *envolvimento em atividades extracurriculares* são os alunos mais velhos que apresentam a média mais alta ($M=24,5$; $DP=5,2$), em comparação aos mais novos que apresentam uma média inferior ($M=22,6$; $DP=4,96$), sendo que não se verificam diferenças estatisticamente significativas ($t(80) = -1,648$; $p = 0,103$). Os resultados referentes à variável idade podem ser observados na tabela 13.

Tabela 13 - Resultados para a comparação das dimensões sociais de vivências acadêmicas de estudantes universitários, consoante a idade

	N	Média	Desvio Padrão	Df	t	p
QVATotal				73	-2,16	0,038
18-20anos	50	141,9	14,1			
21-29anos	25	149,4	15,4			
Relacionamento com os professores				80	-4,065	0
18-20anos	52	36,5	4,57			
21-29anos	30	41	5,3			
Relacionamento com os colegas				79	-1,162	0,249
18-20anos	50	47,3	4,57			
21-29anos	31	48,8	5,3			
Relacionamento com a família				79	0,683	0,497
18-20anos	52	34,9	4,84			
21-29anos	29	34	5,43			
Envolvimento em atividades extracurriculares				80	-1,648	0,103
18-20anos	52	22,6	4,96			
21-29anos	30	24,5	5,2			

No que se refere às dimensões sociais de vivências acadêmicas de estudantes de sociologia, consoante o local de residência, analisou-se inicialmente se a entrada no ensino superior implicou ou não a sua saída de casa. Desta forma, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(73) = -0,887$; $p = 0,378$), no entanto são os estudantes universitários que afirmam que a entrada no ensino superior implicou a sua saída de casa que apresentam a média mais elevada ($M=145,2$; $DP=14,7$), relativamente aos estudantes que responderam que a sua entrada na universidade não implicou a sua saída de casa ($M=141,5$; $DP=15,3$).

No que toca à subescala *relacionamento com os professores*, constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(79) = 1,224$; $p = 0,224$), sendo que a média dos alunos que responderam que a sua entrada no ensino superior implicou a saída de casa é menor ($M=37,8$; $DP=5,2$) do que a média dos alunos que responderam que a sua entrada no ensino superior não implicou a saída de casa ($M=39,5$; $DP=5,6$).

Quanto à subescala *relacionamento com os colegas*, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t(79) = 0,229$; $p = 0,819$), no entanto os estudantes universitários que afirmam que a sua saída de casa não levou com que saíssem de casa apresentam uma média mais elevada ($M=48,2$; $DP=6,3$) em comparação aos estudantes que responderam que a sua entrada no ensino superior implicou a saída de casa ($M=47,8$; $DP=5,4$).

No que diz respeito à subescala *relacionamento com a família*, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($t(79) = -2,21$; $p = 0,03$), onde se constata uma média mais elevada nos alunos que tiveram de sair de casa para ingressar no ensino superior ($M=35,2$; $DP=4,8$), relativamente aos alunos que não saíram de casa quando ingressaram na universidade ($M=32,2$; $DP=5,4$).

Na subescala *envolvimento em atividades extracurriculares*, constata-se que existe uma diferença muito pequena nas médias dos alunos em relação à sua saída de casa para entrarem no ensino superior, sendo que os que afirmam que a sua entrada na universidade implicou a sua saída de casa é ligeiramente superior ($M=23,3$; $DP=4,97$), comparativamente ao estudantes que não tiveram que sair de casa para ingressarem na universidade ($M=23,2$; $DP=5,8$), contudo não se verificam diferenças estatisticamente significativas ($t(80) = -0,072$; $p = 0,943$). Os resultados obtidos podem ser observados na tabela 14.

Tabela 14 - Resultados para a comparação das dimensões sociais de vivências acadêmicas de estudantes universitários, de acordo com a necessidade de saírem de casa, aquando da sua entrada na Universidade

	N	Média	Desvio Padrão	Df	t	p
QVAtotal				73	-0,887	0,378
Não	16	141,5	15,3			
Sim	59	145,2	17,8			
Relacionamento com os professores				79	1,224	0,224
Não	17	39,5	5,6			
Sim	65	37,8	5,2			
Relacionamento com os colegas				79	0,229	0,819
Não	17	48,2	6,3			
Sim	65	47,8	5,4			
Relacionamento com a família				79	-2,21	0,03
Não	16	33,2	5,4			
Sim	65	35,2	4,8			
Envolvimento em atividades extracurriculares				80	-0,072	0,943
Não	17	23,2	5,8			
Sim	65	23,3	4,97			

No que diz respeito aos estudantes que responderam que a sua entrada no ensino superior estava diretamente relacionada com a saída de casa, qual era o seu local de residência no período de aulas, onde se podiam situar em “Residência Universitária”, “Apartamento com outros estudantes”, “Apartamento sozinho”, “Casa/Apartamento com familiares” e “Outro local”, onde neste último nenhum alunos de situou. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas ($F(3;55) = 0,214$; $p = 0,887$), contudo os alunos que residem num apartamento com familiares são os que apresentam o índice médio mais elevado ($M=207,5$; $DP=0,71$).

Os resultados obtidos podem ser observados na tabela 15.

Tabela 15 - Resultados para a comparação das dimensões sociais de vivências acadêmicas de estudantes universitários, consoante o seu local de residência no período de aulas

	N	Média	Desvio Padrão	Df	F	p
QVAtotal	59	145,2	14,8	(3;55)	0,214	0,887
Residência Universitária	12	147,1	10,32			
Apartamento com estudantes	41	144,6	16,6			
Apartamento sozinho	4	148,5	10,35			
Casa/Apartamento com familiares	2	140,5	2,12			

Os resultados obtidos para o objetivo “Correlacionar os níveis de competência emocional com as dimensões sociais de vivências acadêmicas de alunos de sociologia”, constata-se que não existem quaisquer correlações fortes nem diferenças estatisticamente significativas, como se pode observar na tabela 16.

Tabela 16 - Resultados da correlação entre a competência emocional e as dimensões sociais de vivências acadêmicas de alunos de sociologia

Dimensões	<i>r</i>	<i>p</i>
QVAP*QCECL	0,06	0,596
QVAP*QCEEE	0,002	0,987
QVAP*QCEPE	0,131	0,241
QVAP*QCET	-0,048	0,674
QVAC*QCECL	-0,102	0,367
QVAC*QCEEE	0	0,1
QVAC*QCEPE	-0,022	0,842
QVAC*QCET	-0,043	0,705
QVAF*QCECL	-0,042	0,714
QVAF*QCEEE	0,118	0,294
QVAF*QCEPE	0,045	0,693
QVAF*QCET	0,058	0,613
QVAAE*QCECL	-0,198	0,078
QVAAE*QCEEE	-0,062	0,58
QVAAE*QCEPE	-0,063	0,577
QVAAE*QCET	-0,12	0,289
QVAT*QCECL	-0,129	0,272
QVAT*QCEEE	0,009	0,936
QVAT*QCEPE	-0,083	0,481
QVAT*QCET	-0,074	0,533

7. Discussão dos Resultados

Partindo para a análise dos resultados obtidos, e comparando os resultados obtidos com o estudo de Almeida, Soares e Ferreira (2000), no presente estudo obtiveram-se resultados inferiores nas dimensões sociais das vivências acadêmicas relativos ao *relacionamento com os professores*, *relacionamento com os colegas*, *relacionamento com a família* e *envolvimento em atividades extracurriculares*, que está associado à qualidade da transição e adaptação dos estudantes ao ensino superior. Este aspecto pode estar relacionado com o fato de a amostra do estudo de Almeida, Soares e Ferreira (2000) ter sido composta por 1273 alunos de 41 licenciaturas a frequentar apenas o 1º ano. É no entanto, no *relacionamento com os colegas* que o estudo de Almeida, Soares e Ferreira (2000) possui resultados mais positivos, o que leva a que o estabelecimento de relações com os colegas contribui de forma positiva para a uma melhor adaptação à universidade.

Assim, neste estudo, verifica-se que o *relacionamento com os colegas*, *relacionamento com a família* e o *envolvimento em atividades extracurriculares* são os que contribuem para essa adaptação, sendo que o *relacionamento com os professores* não exerce qualquer influencia nos estudantes universitários ($\alpha = 0.61$). A menor consistência relevada nesta dimensão poderá ser devido ao fato de os alunos manterem pouco contato com os professores, tanto dentro, como fora das aulas e o pouco tempo que passam com eles.

Segundo a literatura, atualmente na maioria das profissões e, neste caso a docência, as competências emocionais são consideradas mais importantes do que as competências técnicas (Goleman, 1999). Neste aspecto, é importante considerar o desenvolvimento da maturidade emocional, uma vez que se relaciona com as aprendizagens acadêmicas, ou seja, o que se ensina e modo como os professores o fazem. O fato de, no presente trabalho, não se verificar relação entre os alunos e os seus professores, também poderá ser devido às fracas competências interpessoais que os docentes revelam. Os docentes são encarados como “líderes”, logo as suas capacidades interpessoais colocam-se num plano central, e isto levaria a que os alunos desenvolvessem a aptidão de experienciar as aprendizagens de um modo mais crítico, ao mesmo tempo que conseguissem comunicar as suas emoções, de forma a aperfeiçoar as suas competências emocionais.

Os dados obtidos ao nível das dimensões sociais associadas ao *relacionamento com a família* e ao *envolvimento em atividades extracurriculares* são as subescalas que apresentam uma maior consistência interna (0,72 e 0,69, respetivamente) tal como no estudo realizados por Almeida, Soares e Ferreira (2000). No caso da subescala *relacionamento com a família*, este estudo corrobora estes autores que traduzem uma maior interdependência entre os estudantes e a sua família, onde os alunos se tornam mais independentes, mas sempre em contato e com relações de proximidade afetiva com os familiares.

Alguns teóricos defendem que as características individuais que os alunos foram desenvolvendo ao longo da vida, poderão ser decisivas no modo como se adaptam ao novo

meio acadêmico e social e como lidam com os novos desafios impostos por este (Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

No envolvimento em atividades extracurriculares, podemos considerar as três dimensões da competência pessoal: autoconsciência, autorregulação e motivação. Os estudantes que percebem ter boas competências a nível pessoal, como por exemplo, ter iniciativa, isto é, sentir-se motivado ou estar predisposto para agir diante as oportunidades que o novo contexto onde está inserido lhe proporciona, fundamentalmente para a participação em atividades extracurriculares de carácter cultural, científico, desportivo, recreativo e social, pode representar um maior grau de adaptação, o que facilita o desenvolvimento da autoeficácia dos alunos (Goleman, 1998). Os dados obtidos, corroboram de certa forma aquilo que é dito na literatura, em que toda a transição é vivenciada pelos estudantes e que solicita as circunstâncias e as exigências impostas pelo novo contexto onde os sujeitos se inserem (Almeida, Soares e Ferreira, 2000).

A saída de casa para o ingresso na universidade parece proporcionar o desenvolvimento de competências interpessoais, uma vez que os estudantes de encontram num novo meio acadêmico e social. Para estes estudantes, que tiveram que sair da sua residência de origem, é necessário apoio a nível social que só é possível com o estabelecimento de relações de amizade, a aceitação de diferenças interculturais dos pares e a expressão de emoções, o que favorece a adaptação ao novo contexto.

Os alunos que não saíram de casa para entrarem na universidade demonstram um melhor equilíbrio emocional, maior estabilidade afetiva e um bem-estar físico, durante o processo de adaptação. Por outro lado, os alunos que saíram do seu local de origem para ingressarem no ensino superior apresentam, possivelmente, mais dificuldades na sua adaptação, bem como problemas de isolamento e por isso, é fundamental o estabelecimento de relações interpessoais (Rodrigues, Almeida e Paúl, 2003).

No presente estudo, os alunos universitários revelam elevados níveis de competências emocionais, onde apresentam uma boa capacidade para lidar com a emoção, boa percepção emocional e boa expressão emocional. A literatura demonstra que a competência emocional desenvolve e impulsiona a melhoria das relações interpessoais, do bem-estar e do sucesso dos indivíduos (Faria e Santos, 2005).

No presente estudo, verifica-se que não existem relações existentes, uma vez que nos resultados é evidente a não existência de qualquer diferença estatisticamente significativa nas três dimensões estudadas. Este aspeto pode ter por base o fato de a mostra ser composta apenas por 84 elemento

No que se refere às correlações entre as três dimensões do QCE, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, contudo as correlações mais altas aparecem entre as dimensões *expressão emocional* e *percepção emocional* (0,54) e ainda entre a *capacidade para lidar com a emoção* e a *expressão emocional* (0,53). De acordo com o estudo de Santos e Faria (2005), feito a alunos do ensino universitário, também esta última correlação (0,55) pode estar diretamente relacionada ao fato dos estudantes do ensino

superior associarem mais a habilidade para controlarem melhor as próprias emoções à habilidade para expressar essas mesmas emoções.

No entanto e tal como o estudo de Santos e Faria (2005), no que se refere à sensibilidade das dimensões, podemos concluir que os valores da média e da mediana são próximos para todas as dimensões da competência emocional, os valores mínimos e máximos encontram-se afastados, assegurando a dispersão dos resultados. Logo, através dos resultados descritos, podemos apurar que, no geral, este instrumento possui uma boa sensibilidade.

No que diz respeito ao poder discriminativo, no presente estudo as alternativas de respostas mais escolhidas são as “Algumas vezes” e “Frequentemente”, o que leva a que, de uma modo global, os estudantes universitários consideram-se como suficientemente competentes na percepção das emoções dos outros indivíduos e na expressão das próprias emoções, o que corrobora o estudo de Santos e Faria (2005), onde as alternativas de respostas mais escolhidas foram as “Frequentemente” e “Sempre”. No caso dos itens 29 (expressão emocional), 30 (percepção emocional) e 31 (capacidade para lidar com a emoção) são os que apresentam o valor mais elevado de percentagem de respostas nas respostas centrais (“Poucas vezes” e “Algumas vezes”). Desta forma e na generalidade, é possível confirmar que o instrumento apresenta uma boa sensibilidade e um poder discriminativo satisfatório.

No que diz respeito à relação entre a pontuação da competência emocional e as dimensões sociais das vivências académicas de alunos do ensino superior, constata-se que não existe qualquer correlação entre elas, uma vez que não há diferenças estatisticamente significativas

8. Considerações Finais

Ao longo do século XX o estudo das emoções foi menosprezado, uma vez que a sua especificidade e as próprias limitações que as caracterizam sobrevalorizam-se. Contudo, a competência emocional é reconhecida como um campo de estudo incontornável, quer para a compreensão de agir, sentir e pensar dos sujeitos (Goleman, 1995).

Com base nos pressupostos de investigação nos contextos da educação, delineei dois objetivos gerais: (i) avaliar a pontuação da competência emocional de uma amostra de estudantes de sociologia; e (ii) avaliar as competências sociais de uma amostra de estudantes de sociologia.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, concluímos que não apresentaram quaisquer diferenças significativas entre os estudantes universitários, este aspeto poderá estar intimamente relacionado com o fato de amostra não ser representativa da população portuguesa, nomeadamente dos estudantes do curso de sociologia. No entanto, e de acordo com os resultados obtidos, esta investigação apresenta boa sensibilidade e um bom poder discriminativo satisfatório.

Por sua vez, quanto ao segundo objetivo geral deliberado para este trabalho, verificou-se que os estudantes do ensino superior valorizam as novas relações que estabelecem com os colegas, a relação e cumplicidade que mantêm com os seus familiares e o próprio envolvimento que têm em atividades extracurriculares. São estes três fatores que mais ajudam na transição e adaptação dos alunos à universidade e ao novo contexto cultural, social e académico. É essencial para eles que tenham suportes na sua adaptação académica, uma vez que permite, de certa forma, o seu bem-estar pessoal e social.

Este estudo revelou diversas limitações, mas a que mais se evidenciou nos resultados prende-se com a amostra não ser suficientemente representativa e, como tal os seus dados não devem ser generalizados a toda a população, uma vez que não se contabilizou o universo dos alunos de sociologia da UBI, em que o presente estudo possui uma amostra de alunos que foram às aulas no momento em que os inquéritos foram administrados.

Uma outra limitação verificada foi o fato de não encontrar muitos estudos nesta, fundamentalmente relacionar a competência emocional com as dimensões sociais de vivências académicas, havendo sobretudo investigações que contempla apenas um dos domínios. Também não encontrei estudos sobre a competência emocional em contextos académicos.

De fato esta investigação pode ser o ponto de partida para um estudo mais aprofundados, que por sua vez, pode ser caracterizado como um estudo possuidor de potenciais características para desenvolvimentos posteriores, nomeadamente a estudantes do curso de Sociologia de outras instituições de ensino superior.

Bibliografia

- Almeida, S. L. (1996). Cognição e aprendizagem: como a aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização pessoal. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1 (I). P. 17-32.
- Almeida, S. L. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, S. L. (1998). Questionário de Vivências Académicas para jovens universitários. Estudo de construção e de validação. Universidade da Coruña. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*.
- Almeida, L.S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G. & Ramalho, V. N. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no ensino superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2 (2). P. 41-48.
- Almeida, S. L., Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L., Ferreira, A. e Soares A. P. (s.d.). *Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L, Ferreira, J. A. e Soares, A. P. (1999). *Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r)*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 33:3. P. 181-207.
- Almeida, L., Soares, A. e Ferreira, J. (2000). *Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. *Psicologia*, Vol. XIV (2). Universidade de Coimbra. P. 189-208.
- Almeida, L., Caires, S., Capela, J., Osório A., Soares, A. e Vasconcelos, R. (2000). *Transição para o Ensino Superior*. Universidade do Minho. Braga: Lusografe. P.167-187.
- Almeida, L. & Faria, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX). P. 205-217.
- Almeida, L., Soares, A. e Ferreira, J. (2001). Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos Estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Universidade do Minho*. P. 3-20.

- Almeida, L., Gonçalves, M., Machado, C. & Simões, M. (Eds). (2001), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica*, Vol. I. Coimbra: Almedina. P. 68-80.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. e Ferreira, J. A. (2002). *Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): avaliação e ajustamento dos estudantes universitários*. Casa do Psicólogo. P. 81-83.
- Almeida, L., Guisande, M. e Ferreira, A. (2009), *Inteligência: Perspectivas Teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Aranda, D. R. e Berrocal, P. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Vol. 6 (2). Faculdade de Psicologia, Universidade de Málaga. P. 421-436.
- Arroteia, J. C. (1996). *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barrett, L. F., Haviland-Jones, J.M., Lewis, M. (2008). Emotional Intelligence. In Detweiler-Bedell, B. T. Detweiler - Bedell, J. B. Mayer, J. D. & Salovey, P. (Ed.). *Handbook of emotions*. (3º edição). P. 533-547. London: The Guilford Press.
- Barros, M. (2002). A relevância e a qualidade da vivência académica: um percurso de formação activa. In Pouzada, S, Almeida, S. & Vasconcelos, R. *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Braga: Universidade do Minho. P. 99-106.
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e prática*, Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Bastos, A., Silva, C. e Gonçalves, O. (2000). Uma abordagem multimétodo do desenvolvimento pessoal com estudantes do ensino superior: Contributos de uma investigação e intervenção. *Psicologia*, Vol. XIV (2). Universidade do Minho, IEP. P. 209-223.
- Belo, S., Faria, L. & Almeida, L. (1998). Adaptação ao ensino superior: Importância do auto-conceito em estudantes. In L. Almeida, R. Gomes, P. Albuquerque & S. Caires (Eds.) *Actas do IV Congresso galaico-português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. P. 60-68.
- Brackett, M. & Mayer, J. (2002). *Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence*. University of New Hampshire. P. 3-12.
- Branco, M. A. (2005). *Competência emocional em Professores: Um Estudo em Discursos do Campo Educativo*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto.
- Branco, M. A. (2007). Competência Emocional em Professores. In Candeias, A. A. e Almeida, L.S. (2007). A inteligência Humana (Coords.). *A Inteligência Humana*. 1º Edição, Vol. P. 361-379.

Bueno, J. M. e Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber as emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2). P. 279-291.

Chabot, D. (2001). *Cultive a sua inteligência emocional*. Estoril: Pergaminho.

Costa, A. C., Costa, M. & Faria, L. (s.d.). Validação do Questionário de Competência Emocional (QCE): Estudo em Contexto Hospitalar com Enfermeiros. *XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Porto. P. 923-930.

Costa, A. C. & Faria, L. (2009). A inteligência emocional no contexto de enfermagem: estudo exploratório com o Questionário de competência emocional (QCE). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. P. 4016-4029.

Costa, M. & Faria, L. (2009). Inteligência emocional e satisfação profissional de enfermeiros e voluntários. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. P. 4467-4475.

D' Oliveira, T. (2002). *Teses e dissertações - Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. RH Editora: Lisboa.

Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Men Martins: Europa-América.

DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development: Theory and applications*. Newbury Park: Sage Publication

Faria, L. M. (1998). Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais da inteligência durante a adolescência. *Textos universitários de ciências sociais e humanas*. Junta nacional de investigação científica e tecnológica. Fundação Calouste Gulbenkian. P. 41-47.

Faria, L. (2002). *Teorias implícitas da inteligência: Estudos no contexto escolar Português*. P. 93-103.

Faria, L., & Lima Santos, N. (2006). Competência emocional: Adaptação e validação intercultural do *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ). In C. Machado, L., Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coords.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições. P. 349-356.

Fadiman, J., & Frager R., (1986). *Teorias da personalidade*. São Paulo: Harbra.

Fernandes, C. e Rego, A. (s.d.). *Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV.P. 391-406.
- Ferreira, J. A. & Almeida, L. S. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA): Fundamentações e procedimentos preliminares de construção*. In, M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Volume V. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Ferreira, I. & Ferreira, J. (2005). Desenvolvimento psicossocial do estudante do Ensino Superior: um estudo longitudinal. In Medeiros, T. & Peixoto, E. *Desenvolvimento e aprendizagem do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (p.131-136). Açores: Universidade dos Açores, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Fonseca, A., Oliveira, R. e Santos, P. (2008). Inteligência emocional e comunicação na biblioteca. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, Nova Série, Vol. 4 (1)* São Paulo. P. 131-143.
- Franco, M.G. (2007). Inteligência emocional. Modelos, instrumentos de avaliação e limites. In A.A. Candeias & L.S. Almeida (Coords.), *Inteligência Humana* (Vol. 1, pp.73-96). Coimbra: Quarteto.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books: New York.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional, temas e debates*. Actividades Editoriais, Lda.: Lisboa. P.53-132.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós: Barcelona.
- Hutz, C.S. & Woyciekoski, C. (2008). *Inteligência emocional: Teoria, Pesquisa Medida, Aplicações e Controvérsias*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. P. 1-11.
- Leitão, L. M. & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*,1. P.191-209.
- Mauritti, R. (2002). Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (39). P. 85-116.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligences: Educational implications*. P. 3-31. New York: Basics Books.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (2a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1).
- Martin, D. e Boeck, K. (2002). *QE - O que é a Inteligência Emocional*. Pergaminho: Lisboa.
- Oléron, P. (1977). *A inteligência*, (2ª ed.). Lisboa: Edição Nave, Lda.
- Pavão, S. M. O. (2003). *Competência emocional: Um enfoque reflexivo para a prática pedagógica*. Tese de Doutoramento em Inovação e Sistemas Educativos. Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha.
- Pereira, A. (2004). SPSS - Guia Prático de utilização - Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia (5ª ed.). Edições Sílad: Lisboa.
- Queiró, J. F. (1995). *A universidade portuguesa: uma reflexão*. Lisboa: Grávida.
- Queirós, M. M. e Tavares, J. P. (2004). Inteligência Emocional e Sócio-cultural. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. III (1). P. 211-233.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Editora Gradiva: Lisboa.
- Roberts, R. D., Mendonza, C. E. e Nascimento, E. (2002). *Inteligência Emocional: Um constructo científico?* P.77-92.
- Rodrigues, B., Almeida, L. e Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de Enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*. Vol.5. P.56-64.
- Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2. P. 275-289.
- Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. Educational Implications. New York, NY: Basic Books.
- Taveira, M. C., Maia, A., Santos, A., Castro, S., Couto, S., Amorim, P., Rosário, P., Araújo, S., Soares, A. P., Oliveira, H. & Guimarães, C. (2000). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Teles, A. X. (1986). *Psicologia Moderna*, São Paulo: Ática.
- Teixeira, M., Castro, G. & Piccolo, L. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11 (2). P. 211-220.

ANEXO 1

(Questionário sociodemográfico)



FICHA DE DADOS

No âmbito da dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, pretendo investigar opiniões e sentimentos dos estudantes de Sociologia da Universidade da Beira Interior sobre as suas vivências académicas. Neste sentido, solicito a sua colaboração no preenchimento de dois questionários. As suas respostas são confidenciais e anónimas. Agradeço a sua cooperação.

Ana Rita Melo

1. Sexo M ☐ F ☐

2. Idade ____ (anos)

3. A entrada no Ensino Superior implicou a minha saída de casa? Não ☐ Sim ☐

Se respondeu sim, indique onde se encontra no período de aulas:

• Numa Residência Universitária ☐

• Num Apartamento com outros estudantes ☐

• Num Apartamento sozinho ☐

• Na Casa/Apartamento com familiares ☐

• Outro local (especifique) _____

ANEXO 2

(Autorizações dos Questionários)



Exm.º Senhor
Professor Doutor Leandro Almeida

Assunto: Pedido de autorização para a utilização do Questionário de Vivências Académicas.

Eu, Ana Rita Gomes Guerra de Melo, estudante do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior, encontro-me a realizar a minha dissertação com o tema “ Competência emocional e dimensões sociais das vivências académicas de alunos de sociologia da Universidade da Beira Interior”, sobre orientação da Professora Doutora Maria da Graça Proença Esgalhado, e venho solicitar, respeitosamente, a V.^a Excelência autorização para a utilização do Questionário de Vivências Académicas e a informação de como posso obtê-lo.

Grata pela atenção e compreensão que o meu pedido possa merecer para a elaboração deste estudo, subescrevo-me com os meus cumprimentos, aguardando resposta.

Atenciosamente,

Ana Rita Melo

Covilhã, 21 de Outubro de 2011



Exm.^a Senhora
Professora Doutora Luísa Faria

Assunto: Pedido de autorização para a utilização do Questionário de Competência Emocional.

Eu, Ana Rita Gomes Guerra de Melo, estudante do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior, encontro-me a realizar a minha dissertação com o tema “ Competência emocional e dimensões sociais das vivências académicas de alunos de sociologia da Universidade da Beira Interior”, sobre orientação da Professora Doutora Maria da Graça Proença Esgalhado, e venho solicitar, respeitosamente, a V.^a Excelência autorização para a utilização do Questionário de Competência Emocional e a informação de como posso obtê-lo.

Grata pela atenção e compreensão que o meu pedido possa merecer para a elaboração deste estudo, subescrevo-me com os meus cumprimentos, aguardando resposta.

Atenciosamente,

Ana Rita Melo

Covilhã, 21 de Outubro de 2011